



**Tânia Maria Fonsêca  
de Sousa**

**Um estudo da Formação e da Supervisão do  
Professor Alfabetizador: o caso de São Luís,  
Maranhão (Brasil)**



**Tânia Maria Fonsêca  
de Sousa**

**Um estudo da Formação e da Supervisão do  
Professor Alfabetizador: o caso de São Luís,  
Maranhão (Brasil)**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para os cumprimentos dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, da Universidade de Aveiro e com a Co-orientação da Professora Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu pai pelo exemplo de repartir o peixe, à minha mãe pelo amor incondicional e à minha filha Maria Laura, pela esperança de continuidade desses ensinamentos.

## **o júri**

presidente

Profa. Dra. Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá,  
professora Associada da Universidade de Aveiro;

Profa. Dra. Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves,  
professora Associada da Universidade de Aveiro (co-orientadora);

Profa. Dra. Maria Luísa Álvares Pereira,  
professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora);

Profa. Dra. Ordália Alves de Almeida,  
professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- Brasil

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho expressa a possibilidade de questionamento e reflexão sobre as condições profissionais dos professores que ensinam as primeiras letras e leituras na escolaridade básica.

Às pessoas que me acompanharam neste objectivo dedico os meus mais sinceros votos de gratidão, dizendo-lhes que me ensinaram lições académicas e exemplos de vida.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Luísa Álvares Pereira, por ter aceite orientar este Projecto na Universidade de Aveiro;

À Profa. Dra. Idália Sá-Chaves, pelas horas dispensadas com a orientação do trabalho e por quem tenho uma especial admiração;

À Profa. Dra. Nilza Costa Vilhena, pela prontidão e ajuda na tutoria da bolsa de estudos junto ao Alban;

À Profa. Dra. Isabel Alarcão e o Prof. Dr. António Neto-Mendes, porque na presença dos dois senti-me acolhida na UA;

À Profa. Dra. Helena Pedrosa de Jesus, pelo apoio nos momentos de maior precisão.

Ao Prof. Dr. José Erasmo Campello, coordenador do Projecto Prata da Casa da Universidade Federal do Maranhão que mesmo estando à distância foi um incentivador constante deste trabalho;

Ao Programa de Bolsas de alto nível da união Europeia para a América Latina (Alban), pelo financiamento e minha permanência no Mestrado;

Ao Prof. Dr. Francislê Neri-Souza e a sua esposa Profa. Dra. Dayse Neri-Souza e Patrícia Almeida pelas dicas e conversas amigáveis sobre metodologias de investigação;

Incondicionalmente aos meus pais, João e Lili, meus irmãos e irmãs e minha filha Maria Laura, que me fizeram seguir sempre em frente, superando os momentos mais difíceis da ausência de casa;

À torcida dos parentes paternos e maternos, especialmente a minha avó de 90 anos;

Aos docentes da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, que participaram do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), na etapa 2005-2006, nomeadamente as formadoras e os professores que colaboraram nesta investigação com alegria e confiança;

Aos funcionários da comunidade escolar Professor Rubem Goulart, em especial, a professora que aceitou a investigação no seu grupo de alunos sem ter colocado nenhuma objecção;

Às novas amigas que desabrocharam em Portugal, especialmente, a minha amiga Patrícia Torres, a “Paty” com a qual sempre discuti as questões fundamentais deste trabalho;

À doutoranda Aparecida Aguiar e a Sónia Meira que me concederam apoio, experiências e os materiais sobre a alfabetização;

A uma pequena comunidade de amigos brasileiros e portugueses que convivi nesse período, especialmente as duas amigas de “casa” Sannya e Ana Cláudia; Aos irmãos africanos, Edgar e Adriano e à amiga Luciana, a “Lu”, por me ajudarem nos detalhes matemáticos e tecnológicos do trabalho.

A todos, MUITO OBRIGADA.



## **palavras-chave**

Formação contínua de professores, supervisão, alfabetização

## **resumo**

O presente trabalho teve o objectivo de conhecer os processos e as dinâmicas que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) potenciou na formação do alfabetizador e do formador (como supervisor), através da identificação da concepção de formação/supervisão e da concepção de alfabetização que o Programa aborda e a que é revelada na sala de aula, da caracterização da função do formador/supervisor neste processo e os impactos e as mudanças que foram alcançados na prática dos professores no período de Setembro a Novembro de 2006.

Através deste estudo foi possível verificar que a pesquisa na área da formação de professores obteve nos últimos anos alguns avanços e mostrou ser uma necessidade no campo da profissionalização docente. Buscou-se ainda, reconfigurar, no quadro geral de formação contínua, a profissionalização do professor alfabetizador, em vista de ser uma problemática bastante pertinente na sociedade brasileira nas últimas décadas. Para tanto, abordámos o referencial teórico que sustenta as práticas de alfabetização desenvolvidas nos últimos vinte anos, destacando, principalmente a abordagem construtivista, o letramento e as práticas sociais da leitura e da escrita.

As questões de base da pesquisa desenvolveram-se acerca de como o professor alfabetizador concebeu a sua participação no Programa e como a formação que recebeu contribuiu para a sua prática docente, enfatizando também nessa formação o papel do formador (como supervisor).

Os participantes da pesquisa no nível do Programa de formação foram 33 docentes que frequentaram o Programa em 2005-2006, e uma professora, que leccionava na I etapa do ciclo de alfabetização, todos pertencentes ao quadro da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão (Brasil).

Um questionário, com questões abertas e fechadas, foi aplicado aos 33 professores da amostra, 07 notas das sessões de formação com as professoras e 05 notas das sessões de estudo com as formadoras, a análise de documentos do Programa publicados em nível nacional e local e o registo reflexivo de formadores e professores referentes aos anos 2003-2006 constituíram as fontes principais de recolha de dados do Programa. No contexto da escola, foram aplicadas 02 entrevistas com a professora e o registo de 07 notas de campo das aulas.

Os resultados da pesquisa confirmaram a necessidade de formação contínua na área específica da alfabetização. Verificou-se uma mudança na concepção teórica de leitura e escrita, através do reconhecimento das hipóteses de escrita do aluno, da aplicação de estratégias e actividades diversificadas e uma maior consciencialização do professor a respeito dos actos de ler e escrever na hora de planear o ensino. O estudo mostrou que apesar de ter tido uma actuação positiva na dinamização dos conteúdos do Programa nas sessões de formação e para a prática dos professores, o formador (supervisor) não assumiu um papel predominante no planeamento do processo formativo, ficando preso as pautas de estudo previamente elaboradas.

Os professores apontaram como as principais aquisições da formação a oportunidade que tiveram de tematizar e reflectir sobre os problemas da sua prática, através da troca de experiências com os colegas e a formadora, revelaram ter adquirido maior conhecimento sobre a leitura e escrita, mostrando que o processo formativo foi eficaz nesse sentido. Porém, os docentes ressaltaram as suas limitações, salientando que o momento de discussão e reflexão das actividades foi corrido e ficou restrito ao tempo previsto, sugeriram revisões de alguns conteúdos, estratégias e actividades, principalmente das situações abordadas nos programas de vídeo, da produção e socialização do registo reflexivo e dos conteúdos oriundos dos trabalhos realizados na sala de aula.



**keywords**

Continuous formation of teachers, supervision, teaching, reading/writing

**abstract**

The present work had the objective to know about the processes and dynamics that the Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – induced in the formation of the reading/writing and professor (as supervisor), identifying to the conception of education/learning that the program approached; characterizing the function of the professor/supervisor in this process; identifying the conception of offered Teaching reading/writing and the practice in the classroom and interpreting the impact and changes that had been reached in the practice by the professors.

Through the study it was possible to verify that the research in the area of the formation of professors got some advances in recent years and, despite intent in the formularization of proposals of continuous formation, showed an imposing necessity in the field of the teacher's professionalism. One still searched to reconfigure in the general picture of continuous formation, the professional component of the teaching reading/writing professor, in order to be an usually problem in brazilian society in the last few decades. For in such a way, approached the theoretical/practical references that supports the teaching reading/writing.

The questions of base of the research had developed to the return of how professor/teaching reading/writing, conceived its participation in the PROFA and how the formation that received contributed for its practical, also emphasizing in this formation the roll of the professor (as supervisor).

The participants of the research in the level of the PROFA had been 33 professors in teaching exercise in Basic Education, that attend the PROFA in 2005-2006 and a professor who taught in the Teaching reading/writing Cycle and that participated of the Program in 2004, all of them natives from São Luis – Maranhão – Brazil.

The instruments for the issue were a questionnaire, with closed and opened questions, applied to the 33 professors of the sample, two interviews with the teacher, 7 naturalistic comments of the lessons and sessions of study and the document's analysis of the program in national and local level.

The results of the inquiry had confirmed the necessity of continuous formation in the specific area of Teaching reading/writing. Was verified a conceptual/theoretical change on reading and writing, through the recognition of the hypotheses of pupil's writing, the application of strategies and diversified activities and a bigger consideration and conscience of the professor on what the pupil knows about the act of reading and writing, at the time of working out a plan for the education.

About the paper of the professor (as supervisor), the study showed that he had a positive performance in the dynamics and transposition of the teachings of the program for practicing it. The professors had indicated as main acquisitions of the formation, the chance that had had of subjects/reflects on the problems of practical its, through the exchange of experiences with their fellows and the professor, as well as having acquired great knowledge on the reading/writing, showing that the formative process was efficient in what was considered. However, the professors had handed out some limitations having identified that time for discussion/reflection of the activities flew fast and was restricted to the foreseen time, as well as, had suggested revisions of some contents, strategies and activities, mainly of the boarded situations in the program of video and the reading/socialization of the reflective register.

## ÍNDICE GERAL

<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Objectivos e questões de investigação .....</b>	<b>7</b>
<i>1.1.1 Objectivo geral .....</i>	<i>7</i>
<i>1.1.2 Objectivos específicos .....</i>	<i>8</i>
<b>1.2 Organização da dissertação .....</b>	<b>10</b>
 <b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	 <b>13</b>
<b>2. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Aspectos gerais .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Formação contínua: perspectivas e modelos .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Formação contínua e supervisão de professores .....</b>	<b>28</b>
<i>2.3.1 Os cenários de supervisão .....</i>	<i>31</i>
<i>2.3.1.1 Cenário da Imitação Artesanal .....</i>	<i>32</i>
<i>2.3.1.2 Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada .....</i>	<i>33</i>
<i>2.3.1.3 Cenário Behaviorista .....</i>	<i>34</i>
<i>2.3.1.4 Cenário Clínico .....</i>	<i>35</i>
<i>2.3.1.5 Cenário Psicopedagógico .....</i>	<i>37</i>
<i>2.3.1.6 Cenário Pessoalista .....</i>	<i>38</i>
<i>2.3.1.7 Cenário Dialógico .....</i>	<i>39</i>
<i>2.3.1.8 Cenário Reflexivo .....</i>	<i>40</i>
<i>2.3.1.9 Cenário Ecológico .....</i>	<i>41</i>
<i>2.3.1.10 Cenário Integrador .....</i>	<i>44</i>
<i>2.3.2 Estratégias de supervisão .....</i>	<i>45</i>
<i>2.3.2.1 Portfolio reflexivo .....</i>	<i>45</i>
<i>2.3.2.2 Perguntas pedagógicas .....</i>	<i>49</i>
<b>2.4 Formação contínua e conhecimento profissional de professores ..</b>	<b>51</b>
<b>2.5 Prática pedagógica e processos de alfabetização .....</b>	<b>57</b>
<i>2.5.1 Métodos e práticas tradicionais de leitura e escrita .....</i>	<i>61</i>
<i>2.5.2 Processo construtivista de leitura e escrita .....</i>	<i>68</i>
<i>2.5.3 O letramento e as práticas sociais de leitura e escrita .....</i>	<i>78</i>
<i>2.5.3.1 A proposta de se alfabetizar letrando .....</i>	<i>89</i>
 <b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E OPÇÕES .....</b>	 <b>97</b>
<b>3. OPÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>99</b>
<b>3.1 Opções metodológicas do estudo .....</b>	<b>99</b>
<i>3.1.1 Estudo de caso .....</i>	<i>102</i>
<b>3.2 Contextualização do estudo e identificação do problema de pesquisa .....</b>	<b>105</b>

3.2.1 <i>Caracterização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)</i> .....	105
3.2.1.1 <i>Estrutura e metodologia do PROFA</i> .....	107
<b>3.3 Participantes da pesquisa</b> .....	<b>115</b>
3.3.1 <i>Estudo de caso / nível macro: o grupo de professores</i> .....	115
3.3.2 <i>Estudo de caso / nível meso: o grupo de formadores (supervisores)</i> .....	118
3.3.3 <i>Estudo de caso / nível micro: a prática docente</i> .....	119
<b>3.4 Procedimentos de recolha e análise de dados</b> .....	<b>120</b>
3.4.1 <i>Observação naturalista</i> .....	123
3.4.2 <i>Entrevista</i> .....	125
3.4.3 <i>Questionário</i> .....	130
3.4.4 <i>Notas de campo</i> .....	132
3.4.5 <i>Documentos</i> .....	132
3.4.6 <i>Análise de conteúdo</i> .....	134
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>135</b>
<b>4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>137</b>
<b>4.1 Categoria 1 – Percepção sobre o Programa de formação e a prática dos professores</b> .....	<b>141</b>
4.1.1 <i>Motivação e participação dos professores na formação</i> .....	142
4.1.2 <i>Contribuições e dificuldades alcançadas pelos conteúdos, estratégias e actividades da formação na prática dos professores</i> .....	148
4.1.3 <i>Sugestões para a melhoria da formação</i> .....	164
<b>4.2 Categoria 2 – Concepções de alfabetização</b> .....	<b>169</b>
4.2.1 <i>Concepção de alfabetização do Programa e a concepção revelada pelos professores</i> .....	169
4.2.2 <i>Mobilização dos conteúdos, estratégias e actividades da formação na prática dos professores</i> .....	183
<b>4.3 Categoria 3 – Contribuições do formador (supervisor) para o processo de formação e a prática dos professores</b> .....	<b>193</b>
4.3.1 <i>Função do formador e mobilização das estratégias formativas no ambiente de formação e na prática dos professores</i> .....	194
4.3.1.1 <i>Registo reflexivo</i> .....	201
4.3.1.2 <i>Práticas de colaboração (troca de experiências)</i> .....	210
<b>CAPÍTULO 5 – CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DO ESTUDO</b> .....	<b>221</b>
<b>5. CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DO ESTUDO</b> .....	<b>223</b>
5.1 <i>Resultados alcançados no Programa de formação</i> .....	225
5.2 <i>Resultados alcançados na prática da Professora</i> .....	226
5.3 <i>Contribuições do estudo para a supervisão e a formação de professores alfabetizadores</i> .....	229
5.4 <i>Limitações do estudo</i> .....	233

<b>5.5 Sugestões para futuras investigações .....</b>	<b>234</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>235</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>253</b>
Anexo 1: Notas de campo das sessões de formação com os professores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), São Luís, Ma (Brasil) .....	255
Anexo 2: Notas de campo das sessões de formação com as formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), São Luís, Ma (Brasil) .....	267
Anexo 3: Notas de campo das aulas da professora na Unidade de Educação Básica Professor Rubem Goulart.....	275
Anexo 4: Protocolo de entrevista (1) à professora .....	285
Anexo 5: Protocolo de entrevista (2) à professora.....	297
Anexo 6: Questionário destinado aos professores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), São Luís, Ma (Brasil) .....	307
Anexo 7: Registo dos professores e formadores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) .....	317
Anexo 8: Tabelas de dados do Questionário .....	323

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1	Representação da amostra do estudo .....	120
----------	--	-----

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1	Articulação entre os objectivos, técnicas e instrumentos de pesquisa e as datas/períodos de recolha de dados.....	122
QUADRO 2	Guião da entrevista 1 à professora.....	127
QUADRO 3	Guião da entrevista 2 à professora .....	129

QUADRO 4	Guião do Questionário destinado aos professores do Programa de formação .....	131
QUADRO 5	Categorias e indicadores relativos às questões de investigação .....	139

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1	Categorização referente à formação académica, sexo e idade dos professores..... ....	115
TABELA 2	Formação específica dos professores .....	116
TABELA 3	Categorização referente à situação e função profissional, anos de docência na educação e na alfabetização dos professores	117
TABELA 4	Participação em outras formações .....	142
TABELA 5	Modalidade de formação .....	142
TABELA 6	Motivo da participação na formação .....	144
TABELA 7	Participação e envolvimento na formação .....	145
TABELA 8	Importância da formação .....	325
TABELA 9	Relação entre os conhecimentos de investigação teórica e a experiência de sala de aula .....	325
TABELA 10	Relação entre os conhecimentos de investigação teórica e a experiência de sala de aula .....	149
TABELA 11	Aspecto que o conteúdo do Programa influenciou no conhecimento profissional .....	151
TABELA 12	Característica da formação que contribuiu para o desenvolvimento profissional e melhoria do ensino .....	152
TABELA 13	Contribuição da formação para a prática de ensino .....	153
TABELA 14	Mudança na prática de ensino .....	325
TABELA 15	Mudança significativa na prática de ensino.....	155
TABELA 16	Aspecto que o professor alterou na prática .....	157
TABELA 17	Aspecto que o professor manteve na prática .....	158
TABELA 18	Aspecto que deveria ter sido contemplado na organização e no desenvolvimento da formação.....	165

TABELA 19	Concepção de alfabetização que a formação influencia na prática .....	173
TABELA 20	Formação promove reflexão sobre as aulas de leitura e escrita .....	182
TABELA 21	Justificativa que a formação contínua promove reflexão sobre as aulas de leitura e escrita .....	183
TABELA 22	Conteúdo que teve relevância para a formação .....	186
TABELA 23	Aspecto desenvolvido na prática após ter participado da formação ...	187
TABELA 24	Importância da formação e da experiência profissional da formadora para o processo formativo .....	196
TABELA 25	Importância da formação especializada e da experiência profissional da formadora para a formação.....	196
TABELA 26	Estratégia de formação que contribuiu para a reflexão do processo ensino/aprendizagem .....	200
TABELA 27	Outro momento da formação que promove reflexão do processo de ensino .....	200
TABELA 28	Caderno de registo como estratégia de reflexão.....	202
TABELA 29	Justificativa do caderno de registo como estratégia de reflexão .....	203
TABELA 30	Reflexão no contexto da formação contínua .....	207
TABELA 31	Característica promotora de um bom relacionamento entre formadoras e professores .....	212
TABELA 32	Característica promotora de um bom relacionamento entre formadoras e professores .....	213
TABELA 33	Relação entre os professores na formação .....	213
TABELA 34	Relação entre formadoras e professores na formação .....	216

## **Capítulo 1**

### **Introdução**





## 1 INTRODUÇÃO

A formação contínua de professores tem sido um tema abordado nestas últimas décadas em diversos contextos educacionais, os quais têm procurado mobilizar esforços no sentido de potenciar a qualidade do trabalho docente.

O pressuposto de que o bom profissional é aquele que também é bem informado, tem levado os sistemas educacionais a adoptarem inúmeras iniciativas e oportunidades de formação que lhes dêem suporte teórico, metodológico e organizacional, levando a reflectir sobre os seus modelos de acção e conhecimentos, com vista a aprimorar a sua prática.

Nesse sentido, a qualidade do trabalho do professor tem vindo a ser melhorada, impulsionada, principalmente pelos avanços científicos e tecnológicos em todas as áreas do conhecimento e a inter-relação desses conhecimentos com o seu desempenho profissional. Não obstante, estes factores instalaram a crise na instituição escolar e a redução na credibilidade social dos professores perante as demandas da prática.

Actualmente, a tentativa de encontrar as justificativas que melhor esclareçam alguma falta de profissionalização a que os professores foram acusados, leva-nos a que pensemos como Alarcão (2005) de não declarar a “morte” do professor, mas ao contrário, encontrar e revelar as razões que, no passado, desconsideraram e, ainda, desconsideram as questões cruciais da sua profissão.

Uma das razões de descrença na profissão de professor ocorreu com o predomínio da perspectiva *tecnicista* do seu trabalho, na qual a formação profissional foi realizada pela aplicação de modelos e técnicas que ocultaram do conhecimento as suas experiências pessoais e profissionais e o desenvolvimento do seu pensamento reflexivo sobre problemas concretos, levando a que agisse sobre a prática de forma mecânica e rotineira.

Os modelos de formação contínua nessa perspectiva ocorrem eventualmente através de cursos de capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, oficinas, seminários e palestras que geralmente não correspondem aos anseios e necessidades dos professores, resultando ficarem alheios aos problemas da escola e da carreira profissional.

Actualmente, o convívio com múltiplas fontes de saber e de saber-fazer, que mudam de instante a instante e interferem no modo como os professores concebem e

desenvolvem a sua actividade, apela para uma concepção de formação reflexiva e ecologicamente situada nos contextos e nas dimensões do seu conhecimento pessoal e profissional.

Torna-se, pois, necessário transformar a escola numa comunidade de aprendizagem profissional, que ultrapasse as concepções tecnicistas de formação, para concentrar-se num processo de reflexão e de acção da e sobre a prática.

Segundo Costa (2004), esta perspectiva proporciona uma melhor competência profissional nos planos individual e colectivo, permite a construção de autonomia, dá respostas aos problemas da prática, aborda-a de forma global e permite a construção de novos saberes profissionais pelo professor.

Nesta forma de requalificação profissional, o formador (supervisor) é convocado a desenvolver uma nova postura nos contextos relacionados com a formação, que ultrapasse o fazer curricular meramente burocrático e o “tarefismo” do seu papel, em favor de um maior dinamismo nos desempenhos junto aos professores em formação.

Mediano (2002, citado por Costa, 2004) acredita que a prática reflexiva em serviço, pode superar algum do descrédito e do alheamento da função supervisiva pela classe de professores, através da troca de experiências e da criação de espaços de discussão e reformulação de saberes, estabelecendo um clima de confiança e respeito mútuo entre os pares.

Neste contexto, tanto existem como podem ser criadas uma multiplicidade de estratégias de formação úteis ao formador (supervisor), que não excluem-se entre si, quando bem adaptadas e mobilizadas de acordo com a realidade da formação. De entre essas estratégias damos destaque para os portefólios reflexivos e as perguntas pedagógicas.

A partir das perspectivas de formação que irão ser abordadas nesse estudo pretendemos fazer uma análise do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, no Brasil.

O objectivo desta formação é resgatar o papel da escola no atendimento com qualidade ao processo de alfabetização, preparando, ao mesmo tempo, o aluno para que se torne leitor e produtor de textos e o professor como usuário competente desses conhecimentos para desenvolver a sua função.

O Programa de formação dá ênfase aos conceitos de professor reflexivo, à dimensão coletiva e organizativa da escola e aborda os conhecimentos resultantes dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre a alfabetização, integrando no seu plano curricular as práticas de leitura e de escrita que são desenvolvidas nas escolas (MEC/SEF. Documento de Apresentação, 2001c).

Quanto aos conteúdos do Programa, eles são baseados nos referenciais construtivistas, nas práticas sociais de leitura e escrita e nos estudos de Paulo Freire e, a partir desses referenciais, o professor deve organizar as situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos (Aires, 2005).

No contexto da Secretaria Municipal de Educação, esse Programa vem sendo realizado de forma sistemática desde 2002, vinculando-se ao Plano de Cargos e Salários como uma condição de progressão na carreira profissional do professor.

De maneira informal, verificámos a influência positiva de alguns dos seus fundamentos nas práticas dos professores; contudo, constatámos que estes têm sido predominantemente transmitidos pelos formadores (supervisores) aos professores, revelando um modelo de ensino que obedece à transmissão dos conteúdos através de pautas de estudo que estão presas essencialmente ao referencial de conhecimentos e competências predeterminadas pelo Programa a nível nacional.

Perante tais constatações informais, reforçámos a necessidade de na formação se ter em atenção uma maior articulação das experiências pessoais com as práticas conjuntas de outros professores, a articulação entre o conhecimento teórico e os saberes construídos na experiência em sala de aula, evitando assim, que a mesma concorra apenas para informar os professores ou que eles sejam considerados apenas colaboradores ou consumidores dos conteúdos que a formação disponibiliza.

Neste processo, questionámos também o papel do formador (supervisor), o qual se torna relevante na mediação dos conteúdos da formação para a prática do professor, no fomento de estratégias de ensino-aprendizagem e as suas implicações para a prática pedagógica, possibilitando condições de diálogo dos professores com a sua realidade.

Salientámos, ainda, o problema crucial a que o Programa se refere a leitura e a escrita, considerando que muitos alunos passam pela escola, mas não conseguem apropriar-se e utilizar esses conhecimentos de forma plena na sociedade.

Desta forma, perante a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, as contradições do modelo de formação do PROFA revelam-se na prática, pois os professores convivem com diferentes tendências de alfabetização e usam aquelas que respondem de maneira mais adequada à sua realidade, independente do julgamento teórico que a designa como tradicional ou construtivista.

A esse respeito Soares (2000) aponta as dificuldades em precisar o conceito de alfabetização, pois ele depende da caracterização de quem é, ou não é, alfabetizado, da época e do contexto social nos quais as habilidades de leitura e escrita são determinadas.

Esta autora dá como exemplo que o conceito de pessoa alfabetizada, como aquela que era capaz de escrever o seu próprio nome, foi a condição pretendida num contexto em que se queria comprovar e distinguir criteriosamente pessoas alfabetizadas de não alfabetizadas. Era uma perspectiva de alfabetização tradicional que dava prioridade para o domínio do código escrito. A aquisição da escrita ocorria nesta perspectiva a partir da correlação entre as unidades mínimas da fala e a escrita.

As tendências principais de alfabetização, que se manifestaram nas derradeiras décadas do século XX até hoje propuseram-se a substituir essa concepção de alfabetização tradicional, passando a considerar no processo inicial de leitura, o conhecimento prévio do aluno, a valorização da cultura, a construção do conhecimento, a interactividade no processo de aprendizagem e o uso dessas habilidades nas situações e práticas sociais.

Assim, o conceito de alfabetização foi expandido para além da aprendizagem inicial da leitura e escrita, passando a incluir a alfabetização matemática, científica e tecnológica, sendo concebida em diversas áreas e campos do conhecimento humano (Meira, 2004). O conceito de pessoa alfabetizada também foi ampliado, passando a significar um maior domínio do aluno sobre as habilidades de ler e escrever, assim como saber usar essas habilidades nas práticas sociais.

Capovilla, Cardoso-Martins, Gombert, Araújo e Oliveira, Adams & Beard (2005) chamam a atenção para os programas de formação de alfabetizadores que dão pouca ou nenhuma ênfase para a aquisição das competências básicas de ler e escrever adquiridas, principalmente pela análise dos sistemas de codificação e decodificação.

Esse processo de aquisição da leitura não tem carácter único e exclusivo, mas é percebido como central no processo de alfabetização, pois nele converte-se sequência de

letras em sons, com base na correspondência entre grafemas-fonemas, pela escrita da forma gráfica de letras, pelo reconhecimento e nomeação de letras, da junção e combinação de letras para formar outras sequências fonéticas, sendo um pré-requisito para o desenvolvimento da consciência fonológica, do domínio do princípio alfabético e da habilidade de leitura fluente (oral ou silenciosa).

Na percepção de Soares (2003a) os programas de formação sustentam uma visão fragmentada do processo de alfabetização, apontando que a complexidade dos processos de ler e escrever é transformada numa simples adopção ou rejeição de conteúdos, materiais e práticas de leitura e escrita, que ocultam os usos destas habilidades nas funções e práticas do dia-a-dia dos alunos.

Assim, de entre os aspectos mais gerais que constituem a problemática do estudo, identificámos como o Programa de formação se articula com a prática dos professores que trabalham com a alfabetização, enfatizando o papel do formador (supervisor) na mediação com os professores, na mobilização de estratégias reflexivas e na reconstrução do conhecimento profissional. No contexto da escola, esse estudo procurou destacar os impactos e as contribuições do Programa para o processo de ensino-aprendizagem dos professores.

O estudo teve, ainda, a necessidade de focalizar os conhecimentos, as actividades e as estratégias de leitura e escrita que foram abordadas durante o desenvolvimento do processo formativo.

## **1. 1 Objectivos e questões de investigação**

A partir do que foi ressaltado na introdução deste item, estabelecemos como objectivos do estudo:

### *1.1.1 Objectivo Geral:*

- Conhecer os processos e as dinâmicas que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) influencia na prática dos professores alfabetizadores e na função do formador como supervisor das aprendizagens.

*1.1.2 Objectivos Específicos:*

- Identificar as concepções de formação (supervisão) do Programa;
- Caracterizar a função do formador (supervisor) nessa mesma formação;
- Identificar as concepções de alfabetização do Programa e as concepções reveladas pelos professores;
- Interpretar alguns dos impactos e mudanças que foram alcançados na prática dos professores no período de Setembro a Novembro/2006.

Procurámos, assim, abordar a realidade em estudo a diferentes níveis, apontando as *transições ecológicas* que caracterizam as situações educativas vividas pelos professores no contexto da formação e noutros contextos com ele relacionados.

No contexto do Programa, procurámos entender a prática das formadoras e das professoras, com base na concepção ecológica de Sá-Chaves (2000c), a qual entende que os contextos influenciam e desenvolvem o sujeito pessoal e profissionalmente.

Conforme a perspectiva de Bronfenbrenner (1996) o sujeito é um ser que interage com seus pares nos diversos contextos e situações sociais, os quais promovem o seu pensamento reflexivo e provocam mudanças na sua prática. O autor sugere, ainda, que as actividades, as acções e as reacções dos sujeitos em determinadas situações da prática são manifestações que se revelam no processo de desenvolvimento humano.

Em face disto, concebemos os contextos de actuação das formadoras e professoras como factores potenciadores do seu desenvolvimento pessoal e profissional, estruturando o estudo a diferentes níveis de análise. No nível macro sistémico do Programa de formação, as relações formativas foram percebidas através da interpretação dos documentos que sustentaram as bases teórico-metodológicas do processo formativo na sua estrutura nacional e, de modo mais específico, na Secretaria de Educação de São Luís.

De maneira a complementar o estudo, procurámos, ainda, compreender as dinâmicas do grupo de formadoras e professores nas sessões de estudo<sup>1</sup>, nas práticas de

---

<sup>1</sup> As sessões de estudo referem-se aos encontros semanais previstos para três horas de duração (MEC/SEF.Documento de Apresentação, 2001c). No grupo de professores desta pesquisa os encontros de estudo ocorreram às segundas e terças-feiras com a duração de quatro horas semanais durante o período nocturno.

sala de aula e noutros acontecimentos relacionados com a formação contínua da Secretaria de Educação.

Ao tomarmos a dimensão política e conceptual do Programa de formação como o ponto central do trabalho delineámos as questões orientadoras:

- Qual a proposta de formação (supervisão) defendida pelo Programa-PROFA?
- Quais os conteúdos, estratégias e actividades que são fomentadas na formação?
- Quais as estratégias de formação mobilizadas pelo Programa que são posteriormente usadas pelos professores?

Estas questões também configuram uma perspectiva mais delimitada do nível macro percebida como de nível meso-sistémico. Neste contexto ecológico as relações ocorreram no confronto de idéias entre formadoras e professoras nas sessões de estudo, das quais resultaram repercussões e impactos nas suas práticas e nos seus processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Com o objectivo de detalhar e compreender mais profundamente o processo formativo, o estudo centrou-se numa dimensão micro-sistémica, localizada na análise da prática docente. Neste nível, o estudo procurou compreender a complexidade e o desempenho da função docente e as relações existentes no contexto da sala de aula, tendo em vista responder às seguintes questões orientadoras:

- De que fundamentos da formação a docente se apropriou?
- Quais os conteúdos, estratégias e actividades da formação que a professora usa na sala de aula?
- Como é que a professora mobiliza e justifica o uso desses conteúdos, estratégias e actividades na prática pessoal?

Acreditámos, porém, que ao mostrar como tem se desenvolvido a formação contínua implementada pelo PROFA no contexto investigado, há aspectos que não podem ser desconsiderados, tais como, os objectivos a que o Programa pretendeu chegar, o



contexto de sua teorização e acção e, sobretudo, a interpretação que os próprios participantes fizeram do Programa.

Esperámos também com este trabalho contribuir para que as dificuldades encontradas no PROFA sejam ultrapassadas e que sejam lançados novos olhares sobre o professor alfabetizador e o formador, potenciando alguma expressão na reconfiguração das próprias práticas, a melhoria da qualidade da sua formação e a garantia de uma aprendizagem bem sucedida dos seus alunos.

## 1.2 Organização da dissertação

A dissertação está estruturada em cinco capítulos que, de uma forma geral, procuram traduzir a sua organização lógica.

O **primeiro capítulo** consta da introdução, na qual apresentámos as motivações e justificações do estudo, as questões orientadoras, seus objectivos centrais e a organização do trabalho.

No **segundo capítulo** encontra-se a fundamentação teórica do estudo. O referido capítulo subdivide-se em quatro itens interligados. Primeiro, abordámos a formação contínua de professores, situando-a no quadro paradigmático que atravessou nas últimas décadas em diferentes contextos sociais, principalmente em Portugal e no Brasil. Posteriormente, aprofundámos o conceito de formação contínua, destacando, nesse contexto, as principais perspectivas e modelos de formação que foram implementados na prática e concebidos teoricamente, de acordo com esse quadro paradigmático.

Em seguida, apresentámos a função do formador (supervisor) das aprendizagens no processo de formação, os diferentes cenários em que esta pode decorrer e as estratégias que podem ser usadas no processo formativo, destacando-se principalmente o portfolio reflexivo e as perguntas pedagógicas.

Ainda neste capítulo abordámos a supervisão e o conhecimento profissional dos professores. Enfatizámos que as componentes gerais e específicas do conhecimento profissional são essenciais no processo de planeamento da formação contínua dos docentes.

No último item da fundamentação teórica, apresentamos a prática pedagógica e os processos de alfabetização. Faz-se uma breve retomada histórica dos métodos de alfabetização. Abordamos, também, os estudos construtivistas e as concepções sobre o letramento e as práticas sociais de leitura e escrita.

Do **terceiro capítulo** constam as opções metodológicas, os pressupostos teóricos do “estudo de caso” e dos procedimentos de recolha e de análise de dados, enfatizando a técnica de observação e os instrumentos de pesquisa (entrevista, o questionário, as notas de campo e os documentos oficiais do PROFA). Por fim, referimos as técnicas de análise de conteúdo adoptadas.

No **quarto capítulo** encontra-se a análise e interpretação dos dados recolhidos nos níveis macro e meso através dos questionários, dos documentos oficiais, dos registos escritos e, no nível micro, através da recolha das observações e das entrevistas.

Para finalizar, no **quinto capítulo**, apresentámos as principais contribuições deste estudo. Para além disso, referimos também as limitações que encontrámos e algumas sugestões para futuras investigações.



## **Capítulo 2**

# **Fundamentação Teórica**



## 2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

### 2.1 Aspectos Gerais

De acordo com Nóvoa (1991a, p. 15), estamos vivendo “um novo tempo fundador da profissão docente, no qual a visão funcionarizada dos professores tende a ser substituída por uma imagem dos professores como profissionais reflexivos”. Assim, neste novo tempo de decisões, torna-se necessário que os professores retomem o protagonismo na cena educativa e social e reconstruam a sua identidade profissional, “a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autónoma de normas e de valores” (Nóvoa, 1991a, p.16). Neste contexto, a formação contínua desempenha um papel fulcral no processo de produção de uma nova profissionalidade docente e na formação de um profissional reflexivo.

Caria (2000) ressalta que o saber do professor deve ser concebido na pluralidade das suas dimensões, não podendo ficar reduzido à mera competência técnica e expressar-se através de um saber-fazer que lhe pode delegar controlo e autonomia diante das situações de trabalho. Os estudos acerca da profissionalização docente têm mostrado que o aprendizado profissional é um processo longo e contínuo que se deve alicerçar numa aprendizagem individual e colaborativa permanente, incluindo professores, alunos, famílias e todo o contexto em que a escola se encontra inserida.

Em concordância com este pensamento, Alarcão (2001) concebe o processo de profissionalização docente como uma contínua construção, argumentando que os desafios colocados pelas sociedades actuais, tanto para o professor, quanto para a escola, têm gerado uma maior consciencialização acerca da profissão de professor enquanto grupo social orgânico que responde de forma afirmativa pela aquisição de um saber específico e de importância fundamental para a sociedade. A procura crescente dos professores por níveis mais elevados de qualificação, através da formação inicial e contínua, são sinais positivos que apontam para as exigências colocadas pelas transformações sociais em curso.

Em alguns casos, a formação inicial é concebida na perspectiva da dimensão técnica da acção pedagógica, sendo a formação contínua, por sua vez, necessária para suprir as carências didácticas e profissionais durante o exercício da docência (Esteves, 1991).

Contudo, na actualidade, diferentes pesquisas apontam para uma perspectiva de formação inicial e contínua de professores como partes integrantes da sua formação profissional, tendo a consciência de que cada uma destas etapas de aprendizagem contribui de forma diferenciada para a construção do seu conhecimento e da sua profissionalidade.

Desta forma, os conhecimentos adquiridos na formação inicial permitem ao professor aceder a outros saberes que sustentam e fundamentam a sua prática ao longo da carreira profissional, tomando como base os conhecimentos adquiridos nessa formação e naqueles saberes decorrentes da sua experiência de trabalho.

Esta perspectiva de formação permanente alude às mudanças de atitude dos profissionais envolvidos no processo de formação, os próprios professores interessados, os técnicos, os especialistas, os formadores e os supervisores, estimulando a criação de soluções que articulem os saberes e os saberes-fazer, assim como, ultrapassar a sua concepção delegada aos especialistas e de execução aos professores (Elliot, 1990; Kirk, 1990, citados por Nóvoa, 1991a).

A compreensão dos limites das perspectivas puramente técnicas do trabalho do professor veio desencadear a necessidade do retorno à reflexão e análise da e sobre a sua prática.

Na perspectiva de Zeichner (1993), o professor é um profissional reflexivo, que toma as decisões na prática e tem maior controlo e responsabilidade sobre a situação vivida na sala de aula. O seu conhecimento profissional não se dá pela simples acumulação de teorias científicas, mas pelo exercício da reflexividade crítica que sustenta a reconstrução da sua profissionalidade. Por isso, é tão importante investir naqueles saberes que os professores já trazem do seu percurso profissional e trabalhá-los no contexto de formação, fazendo emergir uma perspectiva teórica e conceptual mais situada e contextualizada nesses contextos.

Donald Schön (2000), um dos autores que destacam a necessidade da reflexão como uma componente essencial da formação profissional, salienta a imprevisibilidade dos contextos e a importância das decisões que os professores precisam tomar perante as situações inesperadas do seu trabalho, agindo em zonas indeterminadas da prática. Segundo este autor, ao estar implicado nas situações concretas, o professor pode recriar respostas mais adequadas aos problemas, sem precisar fazer uso de soluções *standard* ou formas de “receituário” baseadas na perspectiva de formação da racionalidade técnica.

No contexto português, a obra deste autor tem sido divulgada por Alarcão (2005), que sublinha as potencialidades da reflexão de estimular a formação de profissionais críticos, desde que o processo reflexivo seja partilhado com outros profissionais da escola e ultrapasse do nível individual para incidir sobre a comunidade escolar.

Canário (1991a), por sua vez, complementa que a formação deve estar centrada na escola como um colectivo, nas suas circunstâncias e contingências contextuais. De acordo com este autor, a escola é o lugar onde os professores (também) aprendem a sua profissão e, portanto, é nela que devem ser originados os problemas da sua formação profissional.

Baseada numa concepção diferente do que preconiza a racionalidade técnica, a formação contínua precisa contemplar um conjunto de actividades e situações formativas nas quais o docente, a partir de sua formação inicial, pode seguir, aperfeiçoando os seus conhecimentos, aptidões e atitudes pessoais e profissionais e adoptando posturas críticas e reflexivas que visam a melhoria do ensino que pretende proporcionar aos seus alunos.

Nesta óptica, a formação alcança níveis mais elevados da educação formal e aprofunda continuamente os conhecimentos que os professores já possuem (Prada, 1997 citado por Costa, 2004).

Em Portugal, o debate desta modalidade de formação profissional foi fortemente impulsionado pelos esforços de reforma do ensino, articulando-se com os objectivos do sistema educacional português. De acordo com Nóvoa (1991b) nesta fase inicial as práticas de formação foram baseadas numa lógica tradicional de “adaptação, reciclagem e actualização” do professor, sendo desarticuladas de outros projectos colectivos e desenvolvidas por organizações que não contaram com a participação directa dos professores.

É possível, então, conceber a formação a partir de duas ópticas diferenciadas. A primeira, como um processo centrado na aquisição de saberes, de saber-fazer, e de atitudes, tendo como premissa a aplicação de conhecimentos. Porém, em outra perspectiva, também podemos pensar a formação como o “desenvolvimento de capacidades e potencialidades do professor em formação” (Cortesão, 1991, p.94).

Desta forma, a uma visão mais tradicional de formação vieram contrapor-se perspectivas que apelam para uma maior implicação do professor no processo de formação relativamente à construção do seu próprio conhecimento acerca da sua própria prática pedagógica.



Assim como aconteceu no contexto português, por muito tempo tem predominado no Brasil uma concepção de formação de professores como transmissão de conhecimentos para uma futura aplicação na prática, tendo predominância ou exclusividade a componente teórica do conhecimento baseada no paradigma da racionalidade técnica (Schön, 2000). Esta perspectiva contrapõe-se à dinâmica da realidade e torna esta formação insuficiente frente às situações que os profissionais enfrentam no dia-a-dia da sala de aula, nas quais precisam mobilizar conhecimentos existentes e construir outros para agir na incerteza da própria situação.

Salientamos que uma formação contínua configurada nos moldes tradicionais pode gerar nos docentes uma atitude de descrédito e de desmotivação, levando os professores a percebê-la somente como uma actividade necessária à progressão na sua carreira profissional.

Oliveira (1996) salienta que diferentes áreas do saber têm contribuído para a reconstrução do conceito de formação contínua e a exploração de estratégias formativas desenvolvidas no âmbito do currículo de formação de professores. Assim, à dimensão dos conteúdos de formação foram acrescidas as perspectivas anteriormente desconsideradas ou colocadas em segundo plano.

Os estudos destacados pela autora (Oliveira, 1996) foram desenvolvidos em diferentes contextos sociais, em especial, no contexto português, tomando por base as seguintes áreas de estudo:

- As especificidades do desenvolvimento pessoal do professor (Abraham, 1984; Alarcão, e Tavares, 1987; Simões e Ralha-Simões, 1990; Gonçalves e Simões, 1991; Ralha Simões, 1993);
- A perspectiva do seu desenvolvimento psico-social (Ferry, 1983; Oliveira-Formosinho, 1987; Oliveira e Santiago, 1991; Tavares et al, 1991);
- A perspectiva ecológica e a importância dos contextos (Campos, 1986; Alarcão e Sá-Chaves, 1994);
- A especificidade da formação de adultos (Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; Alarcão e Tavares, 1987; Nóvoa, 1988; Canário, 1991b, 1993; Tavares et al, 1991; Alarcão, 1992, 1993; Amiguiinho, 1992; Ralha Simões, 1993; Simões, 1994);

- Os contributos da teoria geral de formação profissional numa perspectiva reflexiva, numa integração entre a teoria e a prática (Schön, 1983; 1990).

No contexto do sistema educativo brasileiro, à semelhança do português, a formação contínua traduz-se num conceito recente se compararmos com outros oriundos das Ciências da Educação. Apesar disso, a preocupação com a formação contínua dos professores não é nova, sendo que, na década de 1990, esta se tornou mais evidente, passando a ser alvo de vários segmentos da sociedade e de diversos estudos e iniciativas políticas e sociais. A este respeito, mencionámos um considerável número de congressos que abordaram esta temática no âmbito nacional e internacional, objectivando sempre a melhoria da qualidade da educação (MEC, 1999).

Nesta perspectiva, André e Romanowski (2002) empreenderam uma síntese sobre o tema “Formação de Professores” na década de 1990 no Brasil. Foram pesquisadas dissertações e teses, defendidas nos programas de Pós-Graduação do país, e os artigos publicados em dez periódicos da área, além de pesquisas apresentadas pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

O resultado dessa pesquisa aponta que, das 284 publicações pesquisadas, 76% destacam a formação inicial de professores, 14, 8% abordam o tema da formação contínua e 9, 2% discorrem sobre o tema da identidade e da profissionalização docente.

O estudo organizado por André (2002) entre os anos de 1990-1998 mostra nestas publicações que foi predominante uma concepção de formação contínua de cariz reflexivo, com enfoque no processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações contextuais. Neste processo o professor aparece como o “centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática” (André, 2002, p.11).

Os estudos em questão destacaram as concepções de formação reflexiva baseadas no saber e saber-fazer do professor, principalmente, nas investigações de Schön, (1992a e 1992b); Perrenoud (1993); Zeichner (1992 e 1993); Nóvoa (1992); Garcia (1988, 1992 e 1995); Perez Gomez (1992); André (2002); Alarcão e Sá-Chaves (1994).

Esses estudos evidenciaram uma contestação das concepções de formação contínua organizadas como treinamentos, cursos pontuais, seminários e palestras isoladas em favor

de uma concepção de formação percebida como uma aprendizagem processual e permanente, como uma prática oriunda no contexto da escola que, para além da prática imediata, procura incluir os saberes que derivam da reflexão sobre as experiências que o professor vivenciou ao longo de toda a sua carreira.

Retomando os estudos de Kramer (1989), os mesmos também se colocam contra a concepção de formação contínua como um treinamento profissional. Nesta perspectiva o processo formativo ocorre através da transmissão de conteúdos por intermediários ou especialistas. A formação é concretizada através de pacotes de conteúdos e os formadores actuam como multiplicadores do que foi planeado sem levar em conta os contextos e as características dos aprendentes.

Fusari e Rios (1995) problematizam a expressão capacitação de recursos humanos e questionam que o ser humano não é um recurso, mas que tem e produz recursos. Esta perspectiva de formação tem como objectivo proporcionar ao professor a aprendizagem de uma determinada capacidade de ensino, mediante formações pontuais.

Marin (1995), reivindica uma análise permanente e atenta das concepções de reciclagem, capacitação, treinamento e educação contínua, destacando que as três primeiras são formações meramente pontuais e de carácter descontínuo. Porém, reforça a definição de formação contínua, na qual o local de trabalho aparece como o *locus* principal de aprendizagem do professor no qual aprofunda os seus conhecimentos profissionais a partir da sua prática.

Ressaltámos que, apesar do predomínio da concepção reflexiva na formação de professores, as publicações recentes de André (2002) e Pimenta (2005a) afirmam que pouca coisa mudou na prática da escola e dos professores, mantendo-se predominante o modelo de formação tradicional ou de racionalidade técnica.

O trabalho destes autores mostrou, de uma maneira geral, que as razões da desarticulação dos programas de formação e a prática ocorre porque uma significativa parcela das propostas de formação que existem no contexto brasileiro não considera, de entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem do professor e os seus conteúdos de formação não favorecem uma articulação com os problemas da sua prática.

Exemplos concretos desse tipo de formação são os cursos e os programas de formação, organizados pelas universidades e pelas agências sociais credenciadas, que definem por si só os conteúdos e as competências que devem ser desenvolvidas pelos

professores, em vez de estes se originarem dos problemas vivenciados pela comunidade escolar ou pelo menos, de estabelecerem com ela uma maior articulação.

São exemplos deste tipo de formação, o “modelo universitário, escolarizado e contratual” apresentado por Chantraine-Demilly (1992), no qual os cursos se organizam à volta de um poder legitimado socialmente, onde o formador não é o responsável pelo conteúdo programático da formação, nem pelas decisões administrativas, assumindo neste processo um papel predominantemente passivo no planeamento e no desenvolvimento da formação.

Essas propostas são geralmente montadas por equipas de especialistas formadas em diversas áreas da educação, que, no entanto, não desconhecem completamente a realidade da escola. Contudo, em muitos casos, é comum que estes profissionais adotem uma posição de ensino-aprendizagem que não contempla a problemática da escola, nem os saberes dos professores.

No entanto, é necessário ressaltar que, apesar destas propostas de formação possuírem características próprias do modelo tradicional ou de racionalidade técnica, numa perspectiva mais global do desempenho profissional, elas podem vir a apresentar as condições que beneficiem o desenvolvimento do professor e do seu ensino, caso sejam trabalhadas na perspectiva da escola como a “interface” fundamental de articulação destes contextos. Quando se articula ao contexto da escola, a formação pode apresentar diferentes possibilidades e perspectivas no processo formativo dos docentes.

Conforme podemos perceber, são inúmeras as críticas à concepção inicial de formação contínua, principalmente porque os seus impactos na prática dos professores são reduzidos ou inexistentes.

Os Referenciais para a Formação de Professores do Brasil (MEC, 1999), também destacam algumas características desta perspectiva de formação que demonstram a sua falta de articulação com os problemas reais das escolas e dos seus profissionais:

- Ignoram as condições reais e os pontos de partida dos professores – seus interesses, motivações, necessidades, conhecimentos prévios, experiências e opiniões- quando estes deveriam servir como ingredientes do planeamento das ações de formação;

- As práticas inspiram-se numa perspectiva homogeneizadora: são destinadas a “professores em geral”, e não ajustáveis a diferentes tipos de professores e suas respectivas necessidades de formação;
- A concepção é autoritária, cabendo ao professor um papel passivo de receptor informações e executor de propostas, e não de co-participante do planejamento e discussão do próprio processo de formação;
- O enfoque é instrumental. As práticas de formação destinam-se a preparar o professor para ser um aplicador e um técnico, e não um profissional com domínio da sua prática e autonomia para tomar decisões;
- A concepção de base é acadêmica e teórica, centrada no texto escrito, desprezando-se a prática como importante fonte de conteúdos da formação;
- Priorizam as modalidades convencionais de comunicação como aula, seminário, palestra, curso e oficina, desprezando outras, bastante importantes e produtivas, tais como os intercâmbio de experiências, observação de classe de professores experientes, uso de recursos de documentação que permitem “trazer a prática” à discussão.

A partir desta breve caracterização dos processos formativos tradicionais não queremos assumir uma posição maniqueísta de considerar a formação configurada nestes moldes totalmente ineficaz, mas acreditamos que esta não tem possibilidades de trazer em seu cerne as mudanças necessárias para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Dessa forma, assumimos a opinião deste autor que a formação contínua não deve ser considerada numa perspectiva de suplência de conteúdos que não foram aprendidos na formação inicial, mas ser levada no sentido de uma formação permanente baseada na reflexão (Teodoro, 1991).

A seguir detalhámos os modelos de formação contínua na perspectiva de alguns dos principais autores dessa área, como forma de empreendermos uma discussão mais aprofundada sobre esta temática e fundamentar a análise do(s) modelo(s) que norteia(m) a prática de formação contínua desenvolvida no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

## 2.2 Formação contínua: perspectivas e modelos

É consensual que as rápidas mudanças na sociedade ocorridas principalmente nas últimas décadas reflectem-se em novas exigências para a escola e para os seus profissionais. Morin (citado por Alarcão, 2000) afirma que a sociedade actual é complexa, heterogénea, ambígua e altamente sofisticada, mas que também revela algumas contradições, pois é indefesa, repleta de riscos e incertezas que, de maneira análoga, também são sentidas na escola. A este respeito, Alarcão (2000, p. 14) afirma que “a vida na escola é também complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas”. Nela cruzam-se percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares e sente-se a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real.

Neste sentido, as transformações do mundo contemporâneo e as contribuições constantes da investigação, atribuem uma dinâmica ao conhecimento e colocam novas exigências aos educadores, afectando directamente a natureza dos seus saberes e da sua prática profissional. Actualmente, o trabalho do professor objectiva o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, que não se restringem apenas à transmissão de conhecimentos, implicando numa atuação profissional “não meramente técnica, mas também intelectual e política” (MEC, 1999, p.19).

Em 1996, a Unesco através da Comissão Internacional sobre a Educação, divulgou o Relatório Jacques Delors, que de entre outras questões, aborda as aprendizagens nas suas dimensões cognitivas, instrumentais e social, representando os quatro pilares da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, os quais representam vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social centrado na democracia. A perspectiva de formação destacada pelo documento configura uma tendência de formação permanente que evidencia uma “nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à actual” (Delors, 1996 citado por MEC, 1999, p. 26).

Neste sentido, a formação inicial e contínua dos professores assumem um lugar de destaque na concretização de uma educação com qualidade e na formação do aluno numa perspectiva crítica e reflexiva. Contudo, sabemos que a formação contínua de docentes é um tema complexo que pode ser discutido a partir de uma diversidade de enfoques e perspectivas.

De acordo com Costa (2004), o percurso histórico da formação contínua de professores aponta para a existência de um modelo clássico, tanto no planeamento como na implementação de programas de formação, assim como o surgimento de novas tendências de educação continuada direccionada aos profissionais da educação. No modelo clássico, a ênfase é colocada na perspectiva de suplência dos conteúdos abordados na formação inicial, ocorrendo uma complementaridade de conhecimentos não aprendidos e a sua reciclagem.

Neste modelo, permeia uma perspectiva de privilégios dos espaços tradicionalmente considerados *locus* da produção do conhecimento, dos quais são exemplos a universidade e os demais espaços vinculados a ela. Nesta perspectiva, considera-se que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes, as novas tendências e a busca das mais diferentes áreas do conhecimento profissional (Costa, 2004. p.67).

Como exemplo deste modelo aplicado à formação de educadores, Souza (2007) refere que, de maneira geral, a formação contínua planeada e implementada pelos órgãos governamentais em contexto brasileiro tem tido um impacto bastante reduzido, pois elas têm como objectivo a *reciclagem* profissional, deixando a mudança na prática sob a completa responsabilidade do profissional.

Assim, verifica-se que os cursos e os programas de formação que desconsideram os saberes partilhados pelos professores acabam por acentuar as dificuldades destes investirem na sua formação e, conseqüentemente, na melhoria das suas práticas pedagógicas.

Por sua vez, este tipo de formação encontra-se desarticulada das exigências da sociedade actual, que pressupõe uma formação não *standard* (Sá-Chaves, 2000c), na qual os profissionais devem ser preparados para agir em situações de incerteza, adoptando um conhecimento em acção.

Retomando Canário (1991b), a formação contínua deve estar fundamentada na singularidade dos participantes e na particularidade dos contextos, devendo ainda, ser aprofundada pela combinação do conhecimento teórico e do pensamento reflexivo acerca das situações contextuais e na concretização dos saberes na experiência dos professores.

Pela sua condição de um “eterno aprendiz,” dificilmente o professor vai deixar de interrogar-se acerca da realidade que o rodeia, fazendo da sua profissionalização um processo permanente e complexo, que necessita de uma formação e reflexão constantes. Este ofício deverá ser pautado pela colaboração com outros agentes do seu contexto social e profissional.

Simões (1996) acrescenta a estes aspectos, a compreensão da forma como os professores se desenvolvem ao longo da sua carreira e se vão tornando pedagogicamente competentes. Estes aspectos pressupõem a criação de condições necessárias à compreensão do processo de desenvolvimento pessoal e profissional, considerando que estes profissionais são agentes activos do processo educativo e, também, elemento decisivo na motivação da aprendizagem dos alunos. O alcance deste objectivo reforça-se no pensamento de Alarcão (1991) para quem as motivações, as necessidades de aprendizagem, as capacidades e as competências dos formandos devem ser sempre consideradas na estruturação e organização do seu processo formativo.

Também ganha sentido identificar os três tipos de conhecimentos que, segundo a perspectiva de Schön (2000), integram o pensamento reflexivo do professor, a saber: conhecimento de *reflexão na acção*, de *reflexão sobre a acção* e sobre a *reflexão na acção*, os quais são oriundos da experiência, articula-se ao contexto da sua prática e ganha um significado particular no desenvolvimento da sua autonomia profissional.

Para Silva (2000, p.95), o termo formação é polissémico e situa-se em dois pólos distintos. O primeiro revela “a dimensão do saber e do saber-fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar. O segundo enfatiza “a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber-fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional”.

Um dos principais expoentes da formação contínua em Portugal, António Nóvoa, realizou um importante estudo, no qual destaca a existência de dois grupos de modelos de formação contínua: os estruturantes e os construtivistas. Para definir esses modelos baseou-se nos estudos de Zeichner (1983) e Chantraine-Demailly (1990).



Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário e escolar) são aqueles organizados com base numa lógica de racionalidade científica e técnica. Numa lógica diferenciada, os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual e interactivo-reflexivo) têm como ponto de partida, uma reflexão contextualizada acerca da montagem dos dispositivos de formação e numa regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Conforme Nóvoa (1991a) nos modelos de formação de perspectiva “estruturante” os conteúdos estão concentrados prioritariamente no saber e no saber-fazer do professor, estando circunscritos ao contexto da sala de aula. Neste caso, o professor recebe a informação como um consumidor do conhecimento que aplica na prática; o formador é um especialista da educação que adquire uma formação teórica e especializada e, embora tenha experiência de ensino, geralmente na prática assume uma postura e um discurso afastado da realidade escolar, havendo sobre as situações e os problemas de ensino o privilégio das explicações de carácter mais académico e formal. Esse processo formativo faz-se preferencialmente, por acções, módulos, seminários ou por conferências de curta duração; os objectivos a atingir prendem-se com a actualização de conteúdos científicos, pedagógicos e didácticos que, pontualmente procuram atender à demanda e necessidade de aprendizagem dos órgãos centrais do sistema educacional. Os conteúdos abordados nestas perspectivas são definidos por esses órgãos ou profissionais que promovem a formação ou são tomados a partir de trabalhos já experimentados pelo sistema educacional.

Porém, como já mostrámos, na perspectiva de vários autores, de entre eles, Alarcão (2000; 2001; 2005); Canário (1991a); Oliveira (1996); Schön (2000) e outros, há inúmeras contribuições nos seus estudos que se contrapõem e ajudam a reconfigurar as concepções e práticas dos modelos de formação. Estes autores advogam, em linhas gerais, a formação do professor como um profissional reflexivo, preferencialmente situado em contexto de trabalho. Desta forma, os aportes teóricos identificados por estes autores sugerem como Oliveira (1996), uma formação contínua mais abrangente e responsável, que leva em conta as necessidades, os objectivos, as diferentes estratégias de formação e formas de acção da prática docente.

De acordo com Nóvoa (1991a), os modelos construtivistas apresentam a potencialidade de contribuir com a mudança educacional e a construção de uma “nova”

escola e de um “novo” professor. Em sua proposta para a formação contínua de professores o autor defende que,

*“ o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento dos homens e da organização”* (Nóvoa, 1991a, p.22).

Este autor apresenta os três eixos estratégicos na formação contínua de professores: investir na pessoa do professor e na sua experiência (vida), na profissão e nos seus saberes profissionais (profissão), na escola e nos seus projectos (escola). Para além disso, refere que a formação não pode ser construída numa perspectiva de mera acumulação de conhecimentos ou de cursos realizados pelo professor, mas através da reflexão crítica sobre a prática e do desenvolvimento permanente desse profissional.

A formação contínua, sendo considerada “como um dos momentos de educação permanente que é, deve desenvolver cada professor até ao ponto de ser o que pode ser” (Alarcão, 1991. p. 69) e, em se tratando de projectos de formação contínua para que este objectivo seja concretizado, o formador (supervisor) deve actuar como mediador do processo de formação.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003, p. 72), os objectivos de um supervisor precisam ser direccionados para desenvolver nos formandos o “espírito de auto-formação, e desenvolvimento”, a “capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência”, a “capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria”, além da “capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo”, de entre outras capacidades e atitudes relevantes.

Ressaltámos que o papel do formador (supervisor) na formação contínua de professores pode assumir diferentes contornos, de acordo com o modelo de formação que for implementado. No âmbito das iniciativas fundamentadas nos modelos construtivistas, a função do formador, bem como a de supervisor estão mutuamente ligadas ao

desenvolvimento de si próprio e dos formandos, na maximização das suas capacidades como pessoa e como profissional e, principalmente na aprendizagem do aluno na escola.

Em concordância com esta ideia, também Cortesão (1991) sugere que a formação é um palco de disputas conflituantes, de diferentes tipos de saber e estilos de saber-fazer e de atitudes que se assentam na instabilidade de múltiplos desempenhos, estratégias e metodologias que influenciam o processo formativo, no qual também o formador assume sempre um papel relevante.

Na abordagem tradicional o papel do formador (supervisor) é de “magister” e é considerado o centro do processo de formação e o responsável pela definição dos conteúdos e estratégias implementados nele que, geralmente são baseadas numa perspectiva prescritiva e de carácter aplicativo dos conhecimentos na prática.

Por sua vez, o formador que adopta uma prática construtivista na formação, desloca o eixo da sua actuação para o protagonismo do professor e para a construção de conhecimento a partir da reflexão sobre a sua prática. Aliás, o seu papel neste contexto faz recordar, por analogia, as palavras de Alarcão (1996) para a qual o supervisor reflexivo é o formador com abertura de espírito, responsável e empenhado na tarefa de desenvolver a autonomia do professor e, ainda, por meio da sua própria experiência supervisiva, é possível monitorar as estratégias mais adequadas e responder aos problemas junto aos formandos. A este respeito existem algumas estratégias de supervisão que, pela sua natureza pedagógica, facilitam o desenvolvimento da competência reflexiva e mostram-se adequadas à perspectiva de formação crítica e reflexiva.

Diante desse destaque ao papel do supervisor e à mobilização das estratégias de formação, no próximo item faremos uma discussão acerca de alguns conceitos de supervisão e os diversos cenários em que ela se baseia, nos quais pretendemos recolher subsídios para a identificação das concepções de formação e supervisão que norteiam o PROFA, conscientes que estas podem ser múltiplas e se interpenetrarem na prática, assim como também, as estratégias de formação que elas disponibilizam nesse contexto.

### 2.3 Formação contínua e supervisão de professores

As perspectivas de supervisão que foram histórica e socialmente construídas remetem para dois sentidos distintos que não perdem de vista os seus objectivos e as suas finalidades na prática educacional. Esta ambiguidade de sentido da supervisão pode ser apresentada num quadro evolutivo e atingir das perspectivas mais clássicas às mais abrangentes e compreensivas do trabalho pedagógico (Simões, 1996).

Um dos sentidos que surgiu articulado à função supervisiva baseia-se no controlo e na “fiscalização” política e governamental da prática do professor. Enfoque considerado limitador do trabalho supervisivo, pois focaliza a relação formativa supervisor-supervisado na perspectiva da racionalidade técnica.

Compreendemos que, mesmo no cerne das transformações sociais que trouxeram novas concepções para a formação do professor, a prática da supervisão, por vezes, ainda continua a ser concebida nessa perspectiva fiscalizadora. A este respeito, Simões (1996), na década de noventa, já apontava que essa prática de supervisão era frequente em alguns contextos, contribuindo para reforçar o cepticismo do professor em relação ao trabalho do supervisor na escola.

Assim, nesta perspectiva inicial, a supervisão apresenta-se como um instrumento de controlo de qualidade do trabalho da escola, mais especificamente, do trabalho pedagógico do professor. Um dos conceitos mais comuns de supervisão encontra-se no dicionário da Língua Portuguesa que a define como acto de orientação da prática pedagógica, ou como acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspeccionar a prática<sup>2</sup>. Com sentido análogo, outra definição destaca as acções de direcção, de controlo e de inspecção do trabalho pedagógico que denotam um certo poder de uma posição sobre a outra (Simões, 1996).

Alarcão (2001) referindo-se mais especificamente ao contexto brasileiro, afirma que a supervisão é uma prática relativamente recente, que remonta aos meados da década de 1970. Neste contexto, “o supervisor é (ou foi) considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efectivamente seguidas”(Alarcão, 2001. p.11).

---

<sup>2</sup> <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>

Nesta perspectiva, percebemos a influência da concepção de supervisão baseada nos pressupostos tayloristas, nos quais se objectiva a eficiência, a eficácia e a optimização do trabalho docente. Neste caso, ao supervisor cabe o controlo, a aplicação e a padronização de técnicas científicas como formas de garantir resultados satisfatórios.

Numa perspectiva diferenciada, para Vieira (2006) a supervisão deve possuir uma visão “caleidoscópica”, a qual dá particular relevo aos múltiplos olhares do supervisor, ou seja, o supervisor com uma visão capaz de abranger os vários ângulos da prática imersa na dimensão social, em cujos reflexos se formam novas estruturas que colaboram decisivamente para o trabalho do professor como um amigo crítico e um parceiro mais experiente.

A partir desta perspectiva a tarefa do supervisor não é percebida simplesmente como aquele profissional que supervisiona (ou seja, que dirige, orienta e inspeciona a partir de uma posição superior o comportamento da outra pessoa), mas também como aquele que aconselha e ajuda na sua preparação inicial e no exercício da sua profissão (Sá-Chaves, 2000c).

Tendo a função de supervisão como um processo de orientação da prática pedagógica, Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão como o “ processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais bem informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (2003. p.16).

Os autores dão ênfase para o desenvolvimento humano e profissional do professor, ou do candidato a professor, nas etapas da sua preparação profissional, seja ela inicial ou contínua. A supervisão nesta perspectiva é entendida como “o ver crítico, construtivo, vitalizador das ações educativas, colocadas a serviço dos indivíduos e dos grupos, tendo em vista o seu desenvolvimento e a sua transformação para melhor” (Boas, 1991, p. 63).

As definições dessas autoras destacam a supervisão na sua perspectiva mais abrangente e trazem a preocupação com o desenvolvimento humano e profissional, articulada no cerne da prática social situada no conhecimento e no contexto pedagógico do professor.

Destacámos que apesar de, na actualidade, estar a decorrer uma redefinição do trabalho do supervisor no sentido de uma supervisão reflexiva e ecológica, na prática ela coexiste com uma diversidade de concepções que vão desde a fiscalização à mediação da prática pedagógica do professor (Alarcão, 2001).

Tendo em consideração esta diversidade teórica torna-se necessário explicitarmos as práticas de formação e de supervisão que foram desenvolvidas nos cenários descritos por Alarcão & Tavares (2003). Estes cenários indicam as contribuições que enriquecem e ampliam a noção de supervisão associada ao processo de aprendizagem, construção do conhecimento e ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Porém, vale destacar, que os cenários apresentados por estes autores não congregam a totalidade de formas possíveis de fazer a supervisão, pois a realidade é mais rica do que qualquer construção teórica. Contudo, a contribuição que trazem torna-se essencial para compreendê-la e modificá-la se necessário.

A este respeito, Tracy (2002, p.21) confirma que a teoria funciona como janelas, filtros da realidade, ou seja, como uma “lente conceptual ou estrutura interpretativa através da qual observamos essa realidade sem estas protecções, seríamos provavelmente dominados por uma sobrecarga de informação, tal como somos bombardeados por todos os pormenores envolvidos na extensão da prática da supervisão”.

### *2.3.1 Os cenários de supervisão*

Na configuração dos cenários de supervisão Alarcão & Tavares (2003) basearam-se, em parte, nos estudos de Zeichner (1983), o qual define os modelos de formação de professores em quatro paradigmas: “tradicional craft”, “inquiry-oriented”, “behavioristic”, “personalistic” e com base nestes paradigmas os autores reúnem as práticas de supervisão nos nove cenários delineados a seguir: o cenário da imitação artesanal; o cenário da aprendizagem por descoberta guiada; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico; o cenário pessoalista; o cenário reflexivo; o cenário ecológico e o cenário dialógico.

No âmbito de cada cenário encontrámos diferentes concepções da relação teoria e prática, da relação estabelecida entre supervisor e supervisionado e da formação de professores, entre outros aspectos relevantes.

Na prática estes cenários não se encontram numa forma pura e isolada um do outro, mas interpenetram-se e contribuem conjuntamente para configurar as práticas supervisivas com as quais nos deparamos na realidade.

#### 2.3.1.1 Cenário da Imitação Artesanal

No cenário da imitação artesanal, os futuros professores eram confrontados com a prática do mestre e deviam segui-la. Este modelo consistia no exemplo do bom professor, do experiente, do prático, daquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito (Alarcão & Tavares, 2003). Neste caso, o único modelo a ser “imitado” era o do mestre, modelo de profissional competente e, o formando era a imagem, em espelho, do mestre supervisor.

Na sua base encontravam-se as ideias do mestre como a autoridade inquestionável e o saber como algo imutável, sendo que a demonstração e a imitação eram as melhores estratégias para que o formando aprendesse a fazer (Alarcão & Tavares, 2003). O *status* conferido ao mestre, coloca-o numa posição hierarquicamente superior e de autoridade em relação ao formando que, por conseguinte, desempenha papel passivo de copiar detalhadamente o modelo apresentado, tendo a garantia de que seguindo as directrizes do mestre, a sua prática seria eficaz.

De acordo com os autores supracitados, a passagem do saber-fazer de geração em geração perpetuava a cultura; “era o modelo do artífice medieval a ser ‘moldado’ pelo artesão e a ser, através dele, socializado” (Alarcão & Tavares, 2003, p.17). Esta forma de conceber a formação dos futuros professores, guarda alguma relação com o conceito de educação proposto por Durkheim, para o qual educar é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social.

Tendo como referência este modelo, “os supervisores assumem-se, pela sua preparação teórica, como especialistas pedagógicos e orientadores dos saberes, levando os professores em formação a imitá-los o mais fielmente possível no domínio da teoria” (Madanelo, 2003, p. 26). Contudo, como já ressaltámos, a realidade é dinâmica e com a expansão da formação de professores, novas necessidades foram sendo sentidas e este

modelo único foi perdendo espaço para uma actuação docente que exigia cada vez mais conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares (Alarcão & Tavares, 2003).

Apesar desta forma de conduzir a formação dos professores não atender as exigências de uma preparação profissional para actuar em zonas indeterminadas da prática algumas iniciativas de formação e de supervisão ainda se fundamentam nesta perspectiva.

### 2.3.1.2 Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada

A noção do bom modelo de ensino e da sua imitação oriunda do cenário anteriormente descrito inspirou uma diversidade de investigações relativas às características do professor. Com o avanço desses estudos, os pesquisadores desta temática “reconhecem a incapacidade de definir o bom professor sem tomarem em linha de conta as variáveis que interactivam no processo de ensino-aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18).

Neste sentido, o cenário da descoberta guiada voltou-se para o conhecimento de modelos teóricos dos professores em formação, baseando-se na certeza de que estes poderiam descobrir novos saberes, partindo da observação de diferentes práticas nas mais diversas situações. Desta forma, era necessário realizar o estudo científico do efeito que o ensino do professor produzia na aprendizagem dos alunos, considerando, também, as variáveis “como, quando e porquê” ela ocorria.

Stolorow (1965 citado por Alarcão & Tavares, 2003, p.18), a este respeito, destaca que houve a necessidade de substituir o “model the master teacher pelo master the teaching model” que significa substituir a imitação do professor-modelo pela análise dos modelos de ensino.

Na prática, isso traduzia-se numa estratégia formativa em que era necessário que o formando tivesse o conhecimento dos modelos teóricos, assim como observasse uma variedade de professores nas suas diferentes práticas pedagógicas.

Neste contexto, o futuro professor passa a ser considerado um sujeito pensante, que observa, intui e reflecte, tendo “um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p.21). Desta maneira, o supervisor passa a ter um papel diferente do cenário anterior, pois passa de um modelo a imitar para se



assumir como orientador do processo de descoberta dos formandos, atribuindo a estes um papel de maior actividade no processo de ensino-aprendizagem.

#### 2.3.1.3 Cenário Behaviorista

Este cenário centra-se em questões relacionadas com as competências adquiridas pelo professor ou futuro professor para enfrentar os desafios da profissão. Assim, parte-se do pressuposto de que é necessário que sejam identificadas as características de “um bom ensino”, considerando-se que existe uma relação estreita e directa entre os resultados da aprendizagem e a maneira como o professor desenvolve a sua prática.

Neste sentido, um grupo de investigadores da Universidade de Stanford (EUA) empenhou-se em “identificar as competências de maior utilidade para um jovem professor e de desenvolver um programa de treino dessas mesmas competências” (Alarcão & Tavares, 2003, p.21). Neste contexto, utilizaram a técnica psicopedagógica do micro-ensino, cuja base é a ideia de uniformização das actividades dos professores. Estes investigadores presumiram que a execução de determinadas tarefas e uma posterior análise das mesmas tornasse possível identificar, analisar, explicar e demonstrar algumas delas aos futuros professores.

Após a etapa de análise e demonstração da técnica pelo formador, cabia ao futuro professor colocá-la em prática numa micro-aula, de forma a analisar a sua actuação em função da competência que estava sendo treinada. Esta micro-aula devia ser analisada pelo supervisor, pelos alunos e pelos demais colegas de turma e, em seguida, ministrar outra aula, colocando em prática a mesma técnica com as alterações sugeridas (Alarcão & Tavares, 2003).

A ideia da imitação de um modelo continua no cerne desta perspectiva de formação, sendo que nela o professor-modelo foi substituído pela observação de um professor ministrando uma micro-aula, cujas técnicas de ensino deviam ser colocadas em prática pelo futuro professor em outro contexto. Não obstante, percebemos que existe uma descontextualização das competências e as técnicas de ensino são consideradas mais importantes do que os conteúdos abordados (Alarcão & Tavares, 2003).

No Brasil, este cenário foi predominante na década de 1970, estando sob a influência das pesquisas norte-americanas que, de entre outros aspectos, apontavam para uma uniformização de critérios para a formação de professores e avaliação do seu desempenho profissional. Aquele professor que dominasse as diferentes estratégias de ensino e as executasse com “perfeição” seria considerado um bom professor e alcançaria eficiência na sua prática pedagógica.

Ressaltámos que o micro-ensino foi amplamente utilizado na formação inicial, principalmente nos estágios pedagógicos, como uma espécie de simulação que preparava o futuro professor para actuar na escola-campo.

Na década de 1980 essa perspectiva de formação já se encontrava em declínio de popularidade no âmbito educacional, pela sua incapacidade de mostrar as suas vantagens ao longo do desenvolvimento da carreira profissional dos estagiários.

Destacam-se algumas vantagens oriundas da utilização do micro-ensino, nomeadamente na complementação de outras práticas de supervisão; porém sofreu demasiadas críticas por simplificar a complexidade do acto educativo e acreditar na eficácia de uma actuação *standard*, desconsiderando a dinâmica dos contextos.

#### 2.3.1.4 Cenário Clínico

Alarcão & Tavares (2003) baseia-se no modelo de supervisão clínica preconizado por M. Cogan. R. Goldhammer e R. Anderson no final da década de 1950 para focar o “quê” e o “como” os professores em formação leccionam. Para os pesquisadores do modelo clínico “a mera observação e discussão de aulas eram estratégias insuficientes porque, exteriores à pessoa do professor, não iam ao encontro das suas reais dificuldades e, portanto, não o comprometiam com o processo de mudança (da prática)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 24).

Desta forma, os autores optaram por colocar em prática um modelo de formação no qual o professor fosse o protagonista e um agente dinâmico e o supervisor o colaborador na análise do seu próprio ensino. Assim, o objectivo principal do modelo clínico era a melhoria da prática de ensino dos professores em sala de aula, esta considerada uma “clínica” e o ponto de partida de análise dos fenómenos ocorridos (Alarcão & Tavares,

2003). A utilização do adjetivo “clínico” advém da influência do modelo clínico na formação de médicos, no qual a componente prática da formação inicial ocorre no hospital, sendo que, neste contexto, o supervisor desenvolve uma relação de apoio e de atenção às necessidades do formando no confronto com o seu contexto de actuação profissional.

A colaboração entre o supervisor e o professor é o elemento fundamental desse modelo, que tem como objectivo a melhoria e o aperfeiçoamento da prática docente. Usa como estratégia principal a observação e a análise de situações de ensino. O supervisor actua como um apoio ao professor para que se sinta confiante e ultrapasse as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem.

De acordo com Wallace (1991, citado por Oliveira 1996, p.123) a supervisão clínica constitui-se num modelo reflexivo e colaborativo do desenvolvimento profissional dos professores, no qual a relação entre o supervisor e o professor precisa ser baseada no diálogo, na inter ajuda e na troca de experiências.

Cortesão (1991, p. 621) define a supervisão clínica como um “processo emancipatório através do qual os professores em formação são capazes de se apoiar mutuamente e ganhar controlo sobre as suas próprias vidas e destinos profissionais, não sendo ‘meros distribuidores de serviço, podendo partilhar colectivamente as suas reflexões e aprendizagens sobre o que é possível’”.

A este respeito, Pajak (1993, citado por Tracy 2002), ressalta que as versões de supervisão clínica propostas por Cogan (1973), Goldhammer (1969) e Morsher e Purpel (1972) partilham vários elementos conceptuais e históricos. Como princípios unificadores destes estudos Pajak elegeu “a colegialidade e a descoberta mútua de sentido no acto de ensinar, que se desenvolvam a partir de uma visão conceptual baseada na moderna teoria psicológica” (Tracy, 2002, p. 50).

Salientámos, ainda, que cada uma destas versões da supervisão clínica apresenta alguns passos essenciais para o seu desenvolvimento eficaz. De acordo com Alarcão & Tavares (2003), Goldhammer e outros (1980) subdividem o ciclo da supervisão em cinco fases inter-relacionadas, encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão.

Por sua vez, Cogan (1973, citado por Alarcão & Tavares, 2003) desenvolve o ciclo da supervisão clínica em oito fases, em que as três fases adicionais representam

subdivisões das fases definidas por Goldhammer (1980). As etapas propostas por Cogan (1973) destacam o estabelecimento da relação supervisor-supervisado, planificação da aula, planificação das estratégias de observação, observação, análise dos dados, planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação, análise do ciclo da supervisão.

Apesar do enfoque reflexivo, colaborativo e participativo na formação algumas críticas são feitas ao modelo clínico. A este respeito, Sá-Chaves (2000c) menciona que uma das limitações decorrentes desse cenário está na análise da situação de ensino-aprendizagem, pois a mesma pode ficar circunscrita ao micro-contexto da sala de aula. Também Alarcão (2001), destaca que, muitas vezes, os aspectos técnicos deste modelo superam as demais dimensões a ele inerentes, principalmente a sua dimensão prático-reflexiva.

#### 2.3.1.5 Cenário Psicopedagógico

Stones (1979; 1984 citado por Alarcão & Tavares, 2003) considera que o papel da supervisão é ensinar. Este autor apoia a sua teoria de ensino em aportes teóricos oriundos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, enfatizando a relação ensino-aprendizagem entre o supervisor e o professor, e deste com os seus alunos.

Neste sentido, cabe ao supervisor ensinar conceitos e ajudar os professores no desenvolvimento de capacidades e competências para a resolução de problemas em situações novas que “permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente” (Alarcão & Tavares, 2003, p.29). Segundo Stones, independentemente do nível ou da modalidade que ensinam, os professores possuem um leque de princípios psicopedagógicos em comum, pois todos transmitem aos educandos conceitos, a adquirir e desenvolver capacidades e habilidades e resolver problemas. Aliado a isso, os educadores trabalham em prol da aprendizagem dos alunos, encorajando-os nesse processo.

Assim, no desempenho das suas funções, os professores podem apoiar-se em princípios psicopedagógicos originados de estudos que se dedicam a investigar as leis do desenvolvimento e da aprendizagem e recorrer a esses conhecimentos para orientar a sua actuação (Alarcão & Tavares, 2003).

Neste cenário, as estratégias de supervisão visam, primordialmente, “o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.31) que fomentem a sua independência e autonomia pedagógica. Neste sentido, os professores devem ser ajudados a passar do saber ao saber-fazer, contribuindo com a sua adaptação às mudanças constantes para uma actuação adequada às características e aos problemas de cada contexto.

#### 2.3.1.6 Cenário Pessoalista

Ao delinear o cenário pessoalista, Alarcão & Tavares (2003) baseiam-se nos estudos de diversos investigadores (Glassberg, Sprinthall & Thies-Sprinthall), os quais tiveram influência da filosofia existencial, da fenomenologia, da antropologia cultural, da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, de entre outras correntes de estudos de semelhantes temáticas. Apesar de congregar diferentes manifestações, as mesmas correntes teóricas têm em comum o facto de considerar importante e essencial o desenvolvimento da pessoa do professor.

As investigações de Hunt e Joyce (1967, citados por Alarcão & Tavares, 2003) confirmam a estreita relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua prática pedagógica. Neste estudo, constata-se que os professores que apresentam um nível conceptual mais elevado favorecem a aprendizagem dos seus alunos, utilizando estratégias variadas e um planeamento mais adequado às suas necessidades.

No contexto português, a investigação empreendida por Ralha-Simões (1995, citada por Alarcão & Tavares, 2003, p.34) verificou, porém, que “o desenvolvimento pessoal não vai a par e passo com o desenvolvimento profissional e que é possível um indivíduo com um menor grau de desenvolvimento pessoal revelar um nível mais elevado de competência profissional”. Assim, a autora considera que não existe uma relação linear entre pessoas mais ajustadas e estádios superiores de desenvolvimento pessoal e profissional.

A partir desse estudo, a autora (1995, citada por Alarcão & Tavares, 2003) destaca a necessidade da criação de condições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Nesta perspectiva, a formação de professores e o trabalho do supervisor deve voltar-se para a concretização desse objectivo, considerando o grau de desenvolvimento do

educador e as suas percepções. Para além disso, deve propiciar que os professores experimentem situações, reflectam e externem as suas percepções sobre as mesmas. Também precisa facilitar o processo de descoberta pessoal e o auto-conhecimento do professor. Desta forma, a subjectividade é valorizada e torna-se importante a percepção dos intervenientes sobre os acontecimentos e a sua forma particular de aprender e de construir conhecimento.

#### 2.3.1.7 Cenário Dialógico

Neste cenário enquadra-se a supervisão dialógica preconizada por Waite (1995, citado por Alarcão & Tavares, 2003), que tem influência de correntes de pensamentos que se apoiam em concepções sociológicas, antropológicas e linguísticas.

Esta perspectiva de supervisão reúne aspectos do cenário pessoalista e desenvolvimentista; contudo, destaca a dimensão política e emancipatória da formação. Como elemento de destaque atribui “à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da profissão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.40). Os educadores são considerados protagonistas e agentes sociais que têm o direito e o dever de expressar a sua opinião e fazer ouvir a sua voz.

A acção supervisiva, neste contexto, é situacional, o supervisor centraliza a sua prática na análise dos contextos, muito mais que na análise da prática do professor (Waite, 1995, citado por Alarcão & Tavares, 2003). O discurso do professor torna-se um factor fundamental, pois revela a maneira como pensa, as suas teorias particulares e o confronto delas com a sua própria prática pedagógica. Assim, o supervisor deve promover o desenvolvimento dos professores, usando como recurso importante a verbalização do seu pensamento reflexivo. Neste processo, a linguagem funciona como “amplificadora da capacidade cognitiva” (Bruner citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 40).

Neste sentido, o supervisor precisa de ter um amplo conhecimento dos contextos situacionais a fim de regular o diálogo construtivo, tendo nele um importante aliado para o desenvolvimento profissional dos professores e fomentar a mudança nos contextos

educativos. Além disto, as relações simétricas de colaboração são fundamentais para a emancipação dos professores tanto numa perspectiva individual, como colectiva.

#### 2.3.1.8 Cenário Reflexivo

O cenário reflexivo distancia-se de qualquer visão mais tecnicista do processo de ensino-aprendizagem. Esta perspectiva apoia os seus pressupostos na filosofia Deweyana, na qual Schön se inspirou para desenvolver a sua epistemologia da prática. Aborda diferentes tipos de reflexão e estratégias para a formação de professores, tais como a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada (Alarcão, 1996).

Desta forma, a abordagem de Schön (2000) baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional, a qual apelidou de “epistemologia da prática” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). No âmbito dos seus estudos, Schön (2000), destaca que a complexidade, a imprevisibilidade e a singularidade dos contextos demandam uma actuação situada, inteligente e flexível da acção profissional. Esse autor ressalta ainda que, existe uma competência profissional para agir em situações imprevisíveis (artistry), para a qual uma formação organizada com base numa lógica de racionalidade técnica se mostra ineficaz.

Acerca desta competência, Schön (2000, p. 22) refere que a mesma integra a ciência, a arte e a técnica, transformando-se num “exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional”. O autor complementa a sua linha de pensamento, referindo que existe uma arte de sistematizar os problemas, de enfrentá-los e de improvisar, necessária no processo de mediação do uso, na prática, da técnica e da ciência aplicada.

Neste contexto, o processo formativo proporciona uma “reflexão dialogante sobre o observado e o vivido” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35), através de uma metodologia que conduz a uma construção activa do conhecimento, na qual a reflexão na e sobre a prática tem um papel fundamental.

Os supervisores no âmbito do cenário reflexivo, precisam ajudar os educadores a compreender as situações, intelectualizando os problemas e buscando alternativas conscientes para agir sobre eles.

Morin (citado por Alarcão, 2005 p. 39) completa este cenário dizendo que “é preciso organizar o pensamento para compreender e poder agir”. Desta forma, professores e formadores (supervisores) sistematizam o conhecimento que emerge da interacção entre o pensamento e a acção.

Um dos objectivos da acção supervisiva nesse cenário é levar, paulatinamente, o professor a desenvolver a sua capacidade emancipatória, exercendo uma auto-supervisão da sua prática. Neste sentido, o supervisor precisa apoiar e proporcionar o confronto dos professores com problemas reais, de forma que sejam desafiados a resolvê-los, estabelecendo, experimentando e verificando as suas possíveis hipóteses de resolução.

Assim, “o modo de ensinar do supervisor enfatiza o seu papel de encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem que residem nos estagiários, nas actividades e nas múltiplas interacções que se geram” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 36).

#### 2.3.1.9 Cenário Ecológico

A origem do cenário ecológico encontra-se na certeza de que as experiências, os contextos e as interacções que os professores estabelecem numa perspectiva reflexiva são essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Alarcão & Sá-Chaves (1994) e, posteriormente, Oliveira-Formosinho (1997, citada por Alarcão & Tavares, 2003), conceberam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos professores, inspirada na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, o qual “ousa transpor as paredes da sala de aula na procura de um processo de formação mais abrangente e mais consentâneo com as exigências que se deparam actualmente aos professores” (Abrantes, 2005, p.116).

Neste sentido, numa adaptação do conceito de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, Alarcão e Sá-Chaves (1994, p.210) referem que,

*“a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram”.*



A partir deste conceito, as autoras enfatizam a importância das relações dinâmicas que o sujeito estabelece com os seus pares e com os contextos do qual faz parte ou recebe influências.

Bronfenbrenner (1996) refere em sua teoria quatro níveis sistêmicos e ecológicos que interligam-se e se (re)definem ao longo do processo de desenvolvimento humano, apresentados da seguinte forma,

- **microssistema-** *“padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas”* (p.18);
- **mesossistema-** *“inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente”* (p.21);
- **exossistema-** *“um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento”* (p.21);
- **macrossistema-** *“se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso-, exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências”* (p.21).

Neste cenário, cabe à supervisão, proporcionar ao professor ou ao futuro professor, uma diversidade de experiências em contextos variados, no sentido de facilitar a ocorrência de transições ecológicas. Bronfenbrenner (1996, p. 22) afirma que ocorre uma transição ecológica “sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos”. Assim, os professores precisam ser desafiados a desempenhar novos papéis e desenvolver novas actividades, para além de interagir com pessoas com as mais diversas experiências pessoais e profissionais.

A este respeito, a supervisão ecológica considera que o desenvolvimento profissional ocorre na interacção entre os contextos nos quais o formando se encontra

envolvido, sejam eles a nível micro ou macro. Assim, “nada nem ninguém que com o formando interaja é excluído de interferir no seu desenvolvimento profissional” (Abrantes, 2005, p.117).

Alarcão & Sá-Chaves (1994), no sentido de aprofundar a compreensão e de sistematizar as práticas de supervisão realizadas no âmbito do cenário ecológico, definiu dez princípios subjacentes ao processo de formação: princípio da continuidade da formação; princípio da actividade de natureza molar; princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis; princípio da evolução de natureza diádica; princípio da experiencição em contextos diversificados; princípio da relação interpessoal; princípio da relação intercontextual; princípio da organização de matriz conceptual; princípio da consciencialização e princípio da influência inovadora.

Oliveira-Formosinho (2002, p.116) sintetiza os aspectos que são essenciais e inerentes ao processo de desenvolvimento humano e profissional do educador na perspectiva da supervisão ecológica:

- a supervisão como processo de apoio à formação;
- a formação como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações;
- o carácter sistemático dessa formação que, para o ser, exige ser feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas na sala de aula e na instituição;
- a necessidade de observar, projectar, agir, reflectir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar, avaliar, etc.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é percebido como um processo ecológico e inacabado, para o qual as potencialidades do meio e as capacidades das pessoas têm influências decisivas. Assim, em sua actuação, o supervisor deve considerar que o desenvolvimento do professor é um processo que depende, simultaneamente, do indivíduo e do contexto em que este se encontra inserido.

### 2.3.1.10 Cenário Integrador

No âmbito dos cenários que foram descritos identificamos que eles têm em comum a actuação do supervisor baseada em princípios e valores que se pressupõem adequados a uma relação supervisiva. Entretanto, se forem considerados separadamente, alguns de seus aspectos diferenciam-se e conferem uma caracterização particular a cada um.

De acordo com Alarcão & Tavares (2003, p. 41), os cenários, como construções teóricas, “têm uma existência mais real na cabeça das pessoas do que na realidade propriamente dita”. Assim, os cenários interpenetram-se e lançam diferentes olhares sobre a supervisão, enfatizando em cada um determinados aspectos do processo supervisivo.

Na percepção de Sá-Chaves (2000c), o cenário integrador contempla as dimensões cognitivas, pessoais, éticas e sociais do indivíduo, no sentido de facilitar a (re)construção do conhecimento e o seu desenvolvimento pessoal e profissional, valorizando os princípios da praxis humana.

Desta forma, “as competências que com este cenário se pretende desenvolver não se ajustam a um modelo simplista, mecanicista, reprodutor e transmissivo, que forma professores acríticos e passivos, incapazes de responder às exigências que as situações reais comportam” (Madanelo, 2003, p.32).

Neste contexto, os supervisores não devem dar receitas de como fazer, pois cada situação exige uma solução e uma intervenção diferenciada e adequada à realidade posta em questão. Desta forma, precisa criar junto do professor, o hábito de reflexão e de investigação da sua prática, numa construção situada do seu conhecimento.

Relativamente a essa questão, Sá-Chaves (2002 citada por Alarcão & Tavares, 2003) no âmbito do cenário integrador, desenvolveu o conceito de supervisão *não standard*, o qual respeita as diferenças presentes em cada professor e as zonas indeterminadas da sua prática.

No tópico a seguir, apresentamos de entre um conjunto de estratégias de formação sugerida por Alarcão (1996; 2005) aquelas que respondem aos objectivos e finalidades do estudo em função de que essas também foram abordadas no contexto do Programa de formação pesquisado.

### 2.3.2 Estratégias de supervisão

O supervisor desempenha um papel relevante no âmbito da formação de professores e, estando fundamentado no modelo reflexivo, tem a função de “organizar as situações onde o professor possa praticar e confrontar-se com problemas reais, para cuja resolução necessita da reflexão. O papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 98).

No sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, o supervisor pode dispor de uma diversidade de estratégias que potenciam o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a promoção da sua autonomia profissional.

Em Alarcão (1996; 2005) encontrámos uma variedade de estratégias formativas que atendem a diferentes objectivos e finalidades de aprendizagem, de entre as quais se destaca a análise de casos; as narrativas; a elaboração de portefolios, o questionamento de outros actores educativos; o confronto de diferentes opiniões e abordagens; os grupos de discussão ou círculo de estudos; a auto-observação; a supervisão colaborativa; as perguntas pedagógicas; a investigação-acção e o trabalho com projectos.

De entre essas estratégias merece um destaque especial a forma como os professores comunicam entre si no contexto de formação, destacando-se principalmente a linguagem oral e a produção escrita desenvolvidas através dos relatos, comunicações, registos e outros. Assim, considerando os objectivos deste trabalho, destacamos nos tópicos a seguir as estratégias de portefolio reflexivo e perguntas pedagógicas que ocorreram no contexto de desenvolvimento do Programa em estudo.

#### 2.3.2.1 Portefolio Reflexivo

Em sua concepção original, o portefolio constitui-se numa seleção criteriosa dos melhores trabalhos de um autor sobre toda a sua obra (Alarcão & Tavares, 2003).

Nunes (2000, p.26) destaca que, de acordo com os objectivos e finalidades do portefolio na formação inicial e contínua, o professor pode recorrer a uma diversidade de suportes e reflexões que podem ser traduzidas na forma de “planificações, resumos, esquemas, ensaios, relatórios, notas, fichas de leitura, diários, listas de verificação, registos

de áudio, vídeo e fotográfico, entrevistas, pareceres, artigos, etc”, constituindo-se em suporte de conteúdos, metodologias, estratégias e actividades usadas na formação.

Para esse autor o portfolio não é um termo empregado recentemente, estando ligado originalmente à área das Artes, onde encontra ainda uma grande expressão de uso. Contudo, inúmeras de suas utilidades estão em outras áreas do conhecimento, como na Literatura e nas Ciências.

Uma das principais expoentes desta temática no contexto português salienta o uso do portfolio no âmbito educacional, tendo o objectivo de “aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar-lhe uma cada vez melhor compreensão e, desse modo, índices mais elevados de qualidade” (Sá-Chaves, 2000a, p.9).

Mais especificamente no processo de ensino-aprendizagem, a perspectiva predominantemente avaliativa que o portfolio tem vindo a assumir vem sendo refutada pela autora supracitada, por ser confundido com os antigos *dossiers* de estágio ou *diários de bordo*, cuja natureza, finalidades e objectivos permanecem nos moldes do paradigma da racionalidade técnica baseado no binómio processo-produto (Sá-Chaves, 2000a, p.21).

A autora destaca que a principal característica do dossier que migrou para o portfolio diz respeito ao seu carácter de recolha e organização de materiais e documentos de origem e características diversas. Na concepção de formação ecológica e reflexiva, o portfolio diferencia-se radicalmente do *dossier* quanto aos objectivos e às finalidades a atingir no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Sá-Chaves (2000a, p.22) destaca os quatro pontos fundamentais de organização do portfolio que o distingue dos *dossiers*, detalhados segundo as perspectivas subjacentes a cada um: (i) “enfoque avaliativo/enfoque formativo”- a previsibilidade no julgamento dos objectivos para fins classificatórios do dossier contrapõe-se ao carácter formativo do portfolio que se desenvolve ao longo do processo de formação, permitindo captar a temporalidade e a contextualização dos factos; (ii) “enfoque esporádico/enfoque continuado”- a análise pontual e esporádica dos factos e acontecimentos contidos no dossier contrapõe-se ao carácter dinâmico do portfolio em relação à construção do saber do formando; (iii) “enfoque descritivo/enfoque reflexivo”- organizado sob uma base descritiva e exhaustiva dos factos e acontecimentos o dossier contrapõe-se à lógica reflexiva do portfolio que abrange vários níveis de seus significados, destacando-se a **narração de factos** e momentos relevantes que possibilitam crescimento e reconstrução de saber ao

formando; a **reflexão sobre os factos narrados**, contextualizando as causas e significados sobre os papéis e funções desempenhados e as concepções que os sustentam, bem como, o despontar de novas possibilidades de reconstrução dessas funções e desses papéis e, por último, a **reflexão sobre si**, questionando as próprias concepções, papéis e funções que o sujeito desempenha, bem como as implicações para a sua actuação na prática; (iv) “enfoque selectivo/enfoque compreensivo”- a seleção e organização de documentos e informações resultantes dos melhores trabalhos, competências, destrezas instrucionais e atitudes consideradas pelo dossier contrapõem-se à exposição das falhas e dificuldades, tentativas, medos e constrangimentos intrínsecos e extrínsecos ao processo formativo, que resultam em toda a carga afectiva e emocional sob a qual são gerados os conhecimentos pessoais de formandos e formadores.

Nesta perspectiva, o portfolio sofreu consideráveis reinterpretações no seu sentido e na sua forma de elaboração, destacando a reflexão sobre a prática e o seu valor como uma estratégia em prol do processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e formadores (supervisores).

Na dimensão formativa Sá-Chaves (2000a) enfatiza que sejam estimulados níveis de reflexão e de consciencialização dos professores sobre as práticas e os seus processos de aprendizagem, contribuindo para a estruturação intra-pessoal do seu conhecimento. No intuito de atingir tais objectivos essa autora apresenta algumas vantagens e contribuições do uso da estratégia de portfolio no processo de formação, no sentido de

- “ *Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo.*  
(...)
- *Fundamentar os processos de reflexão para, na e sobre a acção, quer na dimensão pessoal, quer profissional;*  
(...)
- *Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual.*  
(...)

- *Facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, através da compreensão atempada dos processos*” (Sá-Chaves, 2000a, p.10).

Na perspectiva de formação (supervisão) desta autora, o portfolio do professor recebe a designação de “portfolio reflexivo”. As suas narrativas são motivos de acção e de reflexão na e sobre a prática, potencia as situações e os aspectos que lhe são significativos e busca soluções de cariz não “standard” com base na experiência e no conhecimento do professor. Apresenta-se como uma peça única e singular que revela o modo como cada indivíduo percepçiona e se apropria da informação que é transmitida no seu contexto, tomando como base os seus conhecimentos prévios e o seu processo de reflexão sobre a prática (Sá-Chaves, 2000a).

O conteúdo do portfolio surge do diálogo e da comunicação dos intervenientes no contexto de formação e é sintetizado nos diferentes olhares e discursos oriundos da experiência pessoal e profissional de cada professor. Segundo Sá-Chaves (2000a, p. 15),

*“os portfolios reflexivos são instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos num final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar”.*

Neste processo, o portfolio é considerado um “instrumento, uma memória, uma metodologia” que estrutura, que organiza e acompanha todo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e formadores (supervisores), sendo por isso, capaz de dar conta de uma multiplicidade de factores que influenciam e determinam o conhecimento profissional, aprofundando as questões que são inerentes a cada experiência de ensino e de aprendizagem (Sá-Chaves, 2000a).

Relativamente a estes aspectos, também Nunes (2000, p.26) destaca que o portfolio potencia a oportunidade do professor de documentar e descrever a sua forma de ensino, articular o seu desenvolvimento profissional com a sua experiência pessoal, reflectir e julgar sobre o “quê, o como e o porquê da sua prática” e os seus pontos positivos e negativos, buscando por formas de a melhorar.

### 2.3.2.2 Perguntas Pedagógicas

A pergunta representa uma atitude natural do ser humano em questionar-se a si próprio e a sua realidade de uma forma particular e social. Também é uma das maneiras de ter-se acesso ao pensamento de outra pessoa, seja pela escrita ou pela oralidade, resultando das trocas comunicacionais e dos diálogos partilhados com o outro.

Alarcão (2005) afirma que a arte de perguntar permeia todo o processo formativo de professores, potenciando os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a autora, a pergunta está presente na base das demais estratégias de formação.

Deste modo, segundo uma variedade de questões colocadas na prática particular de um professor ou de um conjunto de professores na escola ou num programa de formação, as perguntas pedagógicas são as mais adequadas, pois trazem em si uma intenção formativa e reflexiva, que tem significado e é direccionada para uma resposta sistematizada, sendo capaz de revelar o nível de reflexão desenvolvido na dimensão intelectual, afectiva e comportamental de quem a formula.

No que diz respeito ao processo formativo e reflexivo de professores, Smyth (1989) e Zeichner (1993) citados por Amaral, Moreira & Ribeiro (1996, p. 102) defendem que “as perguntas de índole pedagógica que se colocam ao professor assumem grande importância ao questionarem as práticas e teorias de ensino-aprendizagem e a sua validade”. Através da pergunta o pensamento do sujeito torna-se susceptível de ser revelado e fica exposto à aceitação ou à rejeição pelos demais membros do grupo, potenciando a sua transformação pela reflexão (Amaral, et al, 1996).

Segundo Smyth (1989) e Zeichner (1993) citados por Amaral et al (1996) ao ser direccionada para a aprendizagem, a pergunta pedagógica pode incidir sobre diferentes tópicos e conteúdos e abordar diferentes níveis do processo de ensino-aprendizagem. Para os autores é importante que as perguntas ultrapassem os conteúdos relativos à sala de aula e chegue a atingir a dimensão política e social do sistema de ensino.

Nesta perspectiva, a pergunta é um instrumento de desenvolvimento e emancipação dos professores, pois permite o questionamento das suas práticas, das suas crenças, tendo em atenção a sua validade ética e o seu posicionamento enquanto sujeito intelectual.



Assim, para motivar a colocação de perguntas em sala de aula ou em contextos de formação, é necessário criar um contexto propício e estimulador centrado no diálogo, na troca de experiências e na colaboração com os pares e o formador (supervisor). Neste contexto, Alarcão (2005) refere que a pergunta pode partir do professor ou do formador (supervisor).

Vieira (1995) diz que o discurso do professor não surge de uma forma espontânea no contexto de formação ou que quando este ocorre nem sempre traz um significado de teor reflexivo, cabendo assim, ao formador (supervisor) fazer as perguntas iniciais e ir gradualmente transferindo para os formandos a colocação de algumas questões a fim de que os professores as equacionem perante os problemas da sua prática (Amaral et al, 1996).

Neste processo espera-se que ocorra uma maior apropriação do professor pela pergunta que é colocada ou que se coloca a si próprio, fazendo com que o seu conteúdo estabeleça comunicação com os diferentes interlocutores do contexto formativo, assim como potencie em cada experiência a partilha de solução conjunta para os problemas que a mesma revela.

A temática sobre o questionamento abordada por Pedrosa de Jesus denomina a pergunta como uma estratégia de formação que desenvolve sistemática e intencional o raciocínio crítico e o pensamento criativo de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem (Pedrosa de Jesus, 1995).

Esta autora defende a importância da estratégia de colocação de perguntas na formação contínua de professores articulada ao planeamento da formação pelo formador (supervisor), em função das experiências e reflexões dos professores sobre as suas práticas. A autora ressalta, ainda, ser necessário estimular a colocação de perguntas quando essas não são frequentes ou quando revelarem um baixo nível cognitivo de conhecimentos dos professores. Esses aspectos representam dificuldades no desenvolvimento do pensamento reflexivo, pois não levam os professores a atingir os níveis mais elevados de reflexão, precisando, assim, de uma intervenção directa do formador (supervisor) na colocação de perguntas nas sessões de formação.

## 2.4 Formação contínua e conhecimento profissional de professores

Nos programas de formação inicial e contínua de professores torna-se essencial discutir em que consiste o conhecimento profissional e o seu processo de construção, visto ser esta uma das dimensões que norteiam as acções das instâncias educacionais responsáveis pela preparação de professores e de formadores (supervisores).

Até um passado recente, o professor era visto como um técnico que deveria seguir um currículo de ensino estabelecido. Nesta perspectiva, a profissão docente ficou reduzida a um conjunto de procedimentos e técnicas, sendo esvaziada da dimensão da pessoa e da experiência do professor (Nóvoa, 1999).

Na concepção deste autor, esta visão da profissionalização correspondeu a um período de crenças ingénuas e de idéias simplistas acerca da função que o professor tem a desempenhar na sociedade, demonstrando que essa concepção da profissão docente e suas funções características estavam atreladas a um momento histórico.

Esta visão determinava, também, a hierarquia dos níveis de saberes do professor, no qual o conhecimento teórico, sistematizado e controlado se sobrepunha a qualquer outro saber, cuja transmissão predominava nas instâncias de formação.

A própria génese da profissão docente comprova que os saberes exigidos ao professor eram diferentes daqueles que hoje conhecemos. As pesquisas actuais sobre a formação e a profissão docente já apontam para a compreensão do professor como um mobilizador de saberes profissionais, que (re)estrutura os seus conhecimentos de acordo com as suas necessidades, suas experiências e os seus percursos formativos e profissionais (Nunes, 2001).

Numa breve retrospectiva histórica da profissão docente, encontrámos a sua origem no seio de algumas congregações religiosas que desenvolviam actividades relacionadas ao ensino (Nóvoa, 1999). Em vários países podemos comprovar a influência religiosa na educação, de entre os quais mencionamos Portugal e o Brasil.

No contexto brasileiro o modelo educacional no período colonial foi o de matriz portuguesa, implementado pela Companhia de Jesus, ordem religiosa que, de acordo com Xavier, Ribeiro & Noronha, (1994, p. 40), “ficaria incumbida pela Coroa Portuguesa e pelo Papado de integrar as novas terras e os seus nativos ‘selvagens’ ao mundo cristão e civilizado, a serviço da Fé e do Império”.

Neste contexto, mesmo o professor que era leigo devia ser um modelo de religioso e ter vocação para ensinar. Não existia, assim, um corpo de saberes definidos para ser professor, sendo a componente vocacional a condição primordial para o exercício da docência.

De acordo com Nóvoa (1999), ao longo do tempo, as ordens religiosas foram destituídas da sua função educacional e o Estado passou a ter uma intervenção mais activa nesta área. Assim, instituiu-se os professores como corpo profissional, mas inexistia ainda uma concepção corporativa do seu ofício.

Segundo o autor ocorreu um processo de “funcionarização” do corpo docente, que implicou numa regulamentação e numa acção de controlo da profissão por agentes externos e não garantiu aos professores o exercício pleno de suas funções profissionais.

Nas décadas de 1970 e 1980 a profissão docente foi reduzida a um conjunto de componentes técnicas separadas da dimensão da pessoa e da experiência profissional do professor, sendo também atrelada às precárias condições do exercício da docência.

Neste contexto os professores foram duramente acusados de reproduzir as desigualdades sociais, ficando o seu trabalho sob o controlo e a vigilância das instituições centrais do sistema educativo.

As constantes descobertas científicas e tecnológicas em todos os campos do conhecimento e as consequentes mudanças na sociedade exigem um conhecimento profissional que não se restringe apenas ao domínio de técnicas de ensinar, surgindo a necessidade de (re)conhecer o professor como um intelectual devidamente habilitado para exercer a sua profissão, colocando, assim, a profissionalização do professor no centro dos debates (Nóvoa, 1999).

Desta forma, o trabalho do professor passou a ser considerado noutra perspectiva, na qual a vocação e o conhecimento de técnicas de ensino já não eram suficientes para caracterizar a sua profissão, sendo necessário definir o conjunto de saberes que a determina e lhe dá uma identidade própria.

No contexto actual, com a virada nos estudos sobre a profissionalização do professor passou-se a estudar a constituição do trabalho docente, tendo em conta os diferentes aspectos da sua história individual, profissional e, também, os saberes que (re)constrói a partir da sua prática.

Nóvoa (1992, p. 27), afirma que é “preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. Essa perspectiva de profissionalização como trajectória de vida remete para a necessidade de saber e saber-fazer, relacionando a formação do professor com o seu desenvolvimento pessoal e profissional e a uma ampla base de conhecimentos da dimensão teórica e prática, não admite uma dicotomia entre esses saberes, nem a dimensão da profissão da sua pessoa. Não obstante, essa tem sido uma prática comum dos programas de formação que adoptam a perspectiva da racionalidade técnica.

Para Charlot (2005) esta dicotomia é um equívoco, pois o professor não ensina apenas o que sabe como também o que é como agente social. Essas são duas dimensões da sua identidade que estão imbricadas e impossíveis de separar.

Essa perspectiva de profissionalização procura aliar a dimensão intelectual e a prática docente para que o professor não seja reconhecido como alguém que somente domina os saberes que recebeu da sua formação inicial ou como aquele que tem um conjunto de conhecimentos aplicáveis às suas situações de trabalho. Não obstante, acredita-se que os seus conhecimentos se vão enriquecendo através das suas experiências e as dos demais colegas nas situações práticas e reflexivas que experimentam ao longo da sua profissão.

Assim, do conjunto de conhecimentos que o professor possui o foco da formação deve ser principalmente o saber e o saber ensinar, que implicam no domínio do conhecimento científico pedagógico, o qual distingue a profissão docente de outras profissões.

Neste processo o acto de educar exige do professor habilidades e modos de conhecer e de fazer, que conjuga o conhecimento científico com os saberes determinantes de contexto, o conhecimento dos aprendentes e os saberes que o professor mobiliza quando toma decisões sobre as situações com as quais se defronta diariamente.

No contexto brasileiro, Pimenta (2005b) apresenta os conhecimentos profissionais que configuram a docência e as condições em que eles ocorrem no seio da sociedade. Esta autora reivindica dos programas de formação que superem a fragmentação desses saberes na prática.

Deste modo, a autora apresenta as três dimensões do conhecimento do professor que se articulam e se interpenetram na actividade pedagógica:

- **Os saberes da experiência-** são aqueles conhecimentos oriundos da sua vida escolar, das experiências passadas e aqueles produzidos na sua prática num processo de reflexão e de colaboração com os demais docentes;
- **O conhecimento em si-** distingue-se da simples informação e abrange o pensamento reflexivo sobre a função social da escola no processo de construção e transmissão de conhecimentos gerais e universais;
- **Os saberes pedagógicos-** colocam a necessidade de construir conhecimentos pedagógicos levando em consideração as necessidades reais dos alunos e do contexto escolar, articulando neste processo, a experiência do professor e os conteúdos específicos da ciência (Pimenta, 2005b).

Neste sentido, o saber-fazer e a experiência do professor são dimensões constitutivas do seu saber pedagógico, que implicitamente retomam as dimensões do processo reflexivo, reconfigurando um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e flexível, capaz de dar resposta a cada momento e contexto da prática (Sá-Chaves, 2000c).

O conjunto de todas as dimensões do saber do professor culmina na dimensão pedagógica, a qual integra habilidades e capacidades pessoais, teóricas e práticas, que o professor mobiliza na tomada de decisão em contexto.

No âmbito da formação de perspectiva ecológica e reflexiva, os estudos sobre as dimensões do conhecimento profissional dos professores tiveram uma importante contribuição de Sá-Chaves (2000c), a qual retoma os estudos de Shulman (1987a, 1987b) e de Freema Elbaz (1988).

Sá-Chaves (2000b) destaca que a profissão docente apresenta uma *praxis* inerente ao trabalho pedagógico que a diferencia das demais profissões. Assim, a autora ressalta que o professor tem um saber que lhe é próprio, tendo na sua composição elementos de carácter mais genérico articulado ao seu foco de trabalho. Estes saberes encontram-se interrelacionados na concretização do fazer pedagógico.

Com base nos estudos de Lee Shulman (1987a, 1987b), a autora refere as sete dimensões complementares do conhecimento que o professor mobiliza no momento em que se confronta com uma situação de ensino do quotidiano:

- **Conhecimento de conteúdo**, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos da matéria a ensinar.
- **Conhecimento do currículo** que se refere aos domínios específicos de programas e materiais que servem “como ferramentas de trabalho” aos professores.
- **Conhecimento pedagógico geral** que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem à dimensão do conteúdo.
- **Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais** e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.
- **Conhecimento dos aprendentes e das suas características** que diz respeito a consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.
- **Conhecimento pedagógico de conteúdo** que se caracteriza como uma especial amalgama de ciência e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem que é **exclusivo** dos professores.
- **Conhecimento dos contextos**, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas (Sá-Chaves, 2000c, p. 46-47).

A estas dimensões do conhecimento profissional a autora acrescenta ainda com base em Freema Elbaz (1988), o conhecimento do professor sobre si próprio, o qual lhe permite conhecer e controlar, de uma forma consciente, as múltiplas dimensões mencionadas por Shulman, incluindo-se no processo de aprendizagem como sendo uma das variáveis fundamentais na tomada de decisão sobre a sua prática.

Lee Shulman (1986 citado por Nóvoa, 1991b) preocupou-se em investigar o “que” sabe o professor, “onde” e “quando” adquire os conteúdos que ensina, “por que” o conteúdo transforma-se no período de formação e, ainda, “como” esses conteúdos são utilizados na sala de aula.

Na sua perspectiva o professor não pode mais ser tido apenas como consumidor e executor do conhecimento que acumula ao longo da sua formação, pois na sua prática (re)cria as oportunidades e desenvolve capacidades de ser produtor de materiais, instrumentos e situações de ensino, de ser um profissional crítico, que reflecte, desenvolve-se e modifica esse mesmo conhecimento ao ensinar.

Neste sentido, o autor considera que para ensinar é preciso que o professor tenha adquirido um vasto conjunto de habilidades, de saberes práticos e de base científica, o qual se distinguem nas seguintes áreas do conhecimento profissional:

- **Conhecimento do conteúdo disciplinar**- nesta categoria o professor precisa transformar o conhecimento específico em conhecimento compreensível para o nível de escolaridade em que o aluno se encontra.
- **Conhecimento pedagógico do conteúdo**- permite ao professor perceber quando um tópico é mais fácil ou é mais difícil para o aluno, considerando as suas relações com os conhecimentos anteriores e incluindo todas as formas de que lança mão o professor para transformar as matérias específicas em aprendizagem.
- **Conhecimento do currículo**- é o conjunto de programas elaborados com assuntos específicos a ser ensinado nos diferentes níveis e séries de escolaridade e os respectivos materiais a serem utilizados para a obtenção da aprendizagem pretendida (Santos, 2004).

Sem desconsiderar neste conjunto de habilidades e conhecimentos o conteúdo específico das matérias que os professores possuem e aplicam, Shulman (citado em Santos, 2004) coloca a tónica da transformação destes conhecimentos na prática pedagógica, principalmente quando o professor ensina determinados conteúdos para o aluno. Neste processo acredita que o professor compreenda o conhecimento do conteúdo de modo reflexivo e aprofundado, transformando-o em matéria de ensino.

Este movimento dinâmico do conhecimento profissional, que pressupõe o processo de ensinar pelo professor e a sua significação pelo aluno, sintetiza a dimensão do conhecimento pedagógico do conteúdo, oportunidade em que o professor mobiliza não apenas o conhecimento específico da matéria que sabe, como também todas as outras

dimensões do seu saber relativas à sua experiência profissional e ao seu contexto de trabalho.

Para Sá-Chaves (2000c) o conhecimento pedagógico do conteúdo ressaltado por Shulman é uma dimensão central da profissão docente, pois ele sintetiza o conhecimento profissional e expressa uma especial e exclusiva capacidade reflexiva, que o torna compreensível para os alunos.

Assim, no centro das preocupações com a profissionalização do professor está a procura por formas de interferir na formação do seu conhecimento pedagógico. Na opinião de Sá-Chaves (2000c) cabe ao formador (supervisor) descobrir nas experiências e nas dimensões dos saberes docentes as possibilidades de redimensionar e (re)criar estratégias para a sua mobilização na formação e consolidação na prática.

## **2.5 Prática pedagógica e processos de alfabetização**

Para entendermos as práticas de leitura e escrita que foram desenvolvidas nos últimos vinte anos no contexto nacional e internacional, torna-se necessário rever a sua história passada e presente e situá-las nos paradigmas que lhes deram base e sustentação teórica e metodológica, tendo o objectivo de apontar os avanços e os recuos nesta área.

Ao longo das últimas décadas do século XX, as concepções e práticas de leitura e escrita na escola desenvolveram-se principalmente, em função das demandas políticas, sociais e económicas e, apresentando grandes avanços na área da tecnologia da informação e da comunicação, transformaram-se em mote para um pensar reflexivo sobre as propostas educacionais de leitura e escrita.

Essas mudanças demandam aos professores dos anos iniciais da escolaridade uma grande esperança na transformação da educação para que o domínio da leitura e da escrita não continue a ser no futuro um elemento de exclusão.

Nesse sentido, a trajectória histórica da formação do professor que alfabetiza tem procurado atender às diferentes exigências e demandas sociais, perpassando épocas e contextos que influenciam as práticas de leitura e escrita, nas quais os conteúdos e os métodos de ensino também modificam-se à medida que a prática social exige. A este respeito Chartier (1998, p. 4) refere que,



*“ (...) o acto de ensinar crianças a ler e escrever, tanto ontem como hoje, nem por isso se define por um objetivo permanente desde o século XVII até hoje. Por trás daquilo a que se chama “saber ler” estão competências específicas de cada época. O conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social da alfabetização se transforma, e assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas”.*

Esta autora aponta no seu discurso uma questão que é crucial no ensino da leitura e da escrita: a preparação do professor leitor e escritor, ou seja, o professor como um usuário competente da língua escrita que vai ensinar. Ferreiro (1993) constata que os professores lêem pouco, escrevem menos ainda e foram mal preparados para o ensino do ler e escrever, pois a sua formação deixa de lado a abordagem da diversidade de estilos de língua escrita encontradas na sociedade.

Assim, não é à toa a insistência e as advertências em torno dos professores para que leiam mais e leituras que consigam modificar a sua condição social de leitor, pois um dos motivos de debilidade na formação dos futuros professores ou mesmo dos que já estão na activa é que não têm (ou não lhe foi dada) a oportunidade de uma prática adequada de leitura e escrita e de desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a mesma.

Esta perspectiva de formação situa-se na concepção tradicional centrada na prática de transmissão e do acumulo de conhecimentos para uma futura aplicação na sala de aula, ocasionando a falta de reflexão e de uma base teórica aprofundada sobre o conhecimento profissional. O estudo de Silva (1998) destaca que o trabalho docente em nível das primeiras séries da escola básica é constantemente afectado, dentre outros factores, pela formação anterior e pelas ideologias que cada professor perfilha, o qual age normal e rotineiramente no exercício das suas funções, optando por práticas profissionais que aprendeu dos seus antigos mestres-professores.

Reconhecendo que aos professores não interessa apenas ter o domínio do conteúdo e da técnica de ensinar a língua, na perspectiva de Ferreiro (1993), as situações de alfabetização que o professor desenvolve com os alunos devem fazer parte da sua preparação profissional. A experiência do professor em serviço possibilita um acompanhamento sistemático e contínuo da sua prática que em conjunto com as

experiências de outros professores pode favorecer-lhe uma apropriação concreta das situações que vivencia e experimenta no processo de ensino-aprendizagem, levando a um pensar criticamente sobre ela.

Desta forma, é necessário rever os múltiplos saberes que o professor possui e que efectiva na sua prática, sendo importante neste percurso a reflexão do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, através das relações que estabelece com os sujeitos do contexto e com o conhecimento que está construindo para ensinar.

A autora Kramer (1998) assevera que para os professores tornarem os seus alunos e as alunas leitoras e escritoras e pessoas que gostem e queiram ler e escrever, precisam eles mesmos de estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentar a leitura e a escrita como prática cultural e social na sua formação, desenvolver experiências positivas e práticas concretas, vindo a superar a sua condição inicial de leitor e se formem para propiciar às crianças as condições de sujeitos leitores e escritores.

Contrariamente às práticas de formação tradicional, está em marcha uma perspectiva de formação e aprendizagem continuada, baseada na reformulação de currículos e no aprofundamento de leituras teóricas articuladas com a experiência em serviço, constituindo um perfil de professor leitor que reflecte e reconstrói a sua prática a partir do que lê e escreve no exercício da sua função.

No contexto brasileiro, a formação do professor alfabetizador enfrenta problemas relativos aos conhecimentos e orientações metodológicas que os programas e cursos adoptam, pois estes normalmente não asseguram as competências e as habilidades que os professores precisam para exercer a função de alfabetizador.

Desde os anos 1980 inúmeras medidas educacionais visam garantir e melhorar a formação do professor da escola básica. Essas reformas educacionais demonstram a preocupação com o papel que o professor deve desempenhar no mundo de hoje, principalmente nos anos iniciais de escolarização. Os Referenciais para a Formação de Professores (MEC, 1999) traçam as novas directrizes curriculares e as condições básicas para o exercício docente.

Nesta proposta, os programas de aprofundamento, aperfeiçoamento e extensão realizados através da formação contínua têm o propósito de fortalecer as competências que o professor já adquiriu na sua experiência de trabalho. Porém, os direccionamentos que esses programas têm tomado são ainda uma preocupação, pois todos os esforços de

formação contínua parecem desvinculados dos aspectos teóricos e práticos que o professor possui e experimenta na sua prática (Meira, 2004).

Uma pesquisa encomendada em 2003 pela Câmara dos Deputados denominada “O Poder Legislativo e a alfabetização: novos caminhos” demonstrou como ocorre a formação de professores no Brasil em comparação com alguns países europeus e norte-americanos.

Este estudo evidenciou que nenhum dos países pesquisados considera que as políticas e práticas de formação e alfabetização atendem de maneira satisfatória o ensino dos primeiros anos de escolaridade. Contudo, as propostas de formação dos países estrangeiros asseguram um nível mínimo de conhecimento da língua nacional e a elaboração de directrizes bem definidas acerca das competências básicas para alfabetizar. Para além disso, ficou evidente neste documento uma diferença crucial entre o Brasil e os países estrangeiros na formação de professores, principalmente, porque as políticas oficiais dos outros países organizam-se e estruturam-se em torno de conhecimentos científicos e de provas experimentais que integram as directrizes para actualização permanente dos seus professores.

Nesses países existe uma compreensão segura quanto ao que seja a concepção de formação básica e a actualização profissional. A formação contínua de professores não é vista como substituta da formação básica. Para o exercício da profissão no ensino básico é necessário que o professor tenha adquirido um conjunto sólido e aprofundado de conhecimentos que lhe permita seguir desenvolvendo e reflectindo a sua formação e é com base nesse corpo de conhecimentos e na prática que desenvolve, que aprofunda a sua formação inicial (Capovilla et al, 2005).

No Brasil, vinte e seis das vinte e sete universidades pesquisadas pelo relatório referente a esse estudo afirmaram que oferecem cursos de formação básica para preparar professores alfabetizadores e que nas suas matrizes curriculares há uma ou duas disciplinas voltadas para a área da leitura e da escrita e, apenas uma das universidades tem um curso de graduação completo em alfabetização. Este facto demonstra que a responsabilidade de aprofundar alguns conhecimentos didácticos necessários para o ensino nesta área está sendo transferida para os programas de formação contínua, sendo desenvolvidos por outras instâncias educacionais.

A formação contínua é considerada como algo positivo, necessário e obrigatório pelos professores, mas os documentos ressaltam que ela geralmente serve para compensar as desatualizações e deficiências da formação inicial nesta área.

O relatório identifica o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) como uma referência de formação contínua do professor alfabetizador, mas questiona o seu apoio às idéias e conceitos científicos muito genéricos e a concepção e utilização de material de ensino produzido pelo próprio professor, em contraste com as propostas de formação dos outros países pesquisados, que se apoiam em materiais pedagógicos que já foram testados e comprovados cientificamente (Capovilla, et al, 2005).

Sim-Sim (2001) assevera que a preparação de profissionais para actuar nesta área de ensino deve disponibilizar “o conhecimento acumulado durante os últimos vinte anos” na leitura e na escrita, proporcionando aos professores a integração desses conhecimentos na articulação entre a teoria e a prática a partir da experiência de leitura com que esses profissionais chegam à formação.

Delineámos nos tópicos seguintes, as concepções e os processos teórico-metodológicos que se processaram na prática dos professores em fins do século IX e no decorrer do século XX, nas quais a alfabetização foi entendida como a aquisição da língua escrita como decifração (decodificação) do código na leitura e de cópia na escrita (codificação), habilidades e conhecimentos da língua que não tinham sentido na prática social dos alfabetizandos. Posteriormente, no início do século XXI as habilidades de leitura e escrita passaram a ser alvos de inúmeras preocupações sociais e psicológicas, despertando interesses especiais pela compreensão de como o alfabetizando aprende e dá significado a estas habilidades na sua vida pessoal e social.

### *2.5.1 Métodos e práticas tradicionais de leitura e escrita*

A perspectiva tradicional foi uma das primeiras influências das práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e o alvo principal das críticas dos processos de ensino que surgiram depois. Apesar dessa perspectiva ser concebida como uma tradição ultrapassada e antiga permanece até hoje, mesmo sofrendo constantes ameaças e esforços de superação nas práticas de ensino de muitos professores,

A prática pedagógica tradicional desenvolveu-se através de métodos e conteúdos de ensino da leitura e da escrita, sendo que a cartilha foi considerada o instrumento de transmissão e concretização desses métodos. Posteriormente, os métodos também ficaram subordinados à aplicação dos “testes de prontidão” que instituíram um período preparatório para o ingresso do aluno no ensino formal de alfabetização.

Segundo Soares (2002), a cartilha tornou-se mais presente na sala de aula no momento em que a clientela da escola se ampliou e, como consequência, a formação e as condições de trabalho dos professores, também, se tornaram mais difíceis e mais complexas, necessitando de apoio de material pedagógico.

As primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas no final do Império (fins do século XIX), sendo denominadas de “cartas de abc” e basearam-se no método de “marcha sintética” (de soletração, fônico e silabação). Esse método desenvolve-se do segmento menor da leitura para o seu todo através da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; depois o fônico (dos sons correspondentes às letras) e a silabação (emissão do som da letra) que, obedecendo uma ordem crescente de dificuldade linguística, apresenta as letras e os seus nomes, sons, famílias silábicas, para em seguida formarem palavras simples ou frases. A escrita restringe-se à caligrafia e ortografia e é treinada através da cópia, ditado e da formação de frases, dando ênfase para o desenho da letra (Mortatti, 2006b).

Vale ressaltar que o método de “marcha sintética” conviveu com o método da “palavração”<sup>3</sup> e, que os dois enfatizaram a dependência da didática (como ensinar) aos preceitos linguísticos daquela época (Mortatti, 2006b, p.5).

No início do século XX, sob a influência da pedagogia norte-americana, o método de “marcha analítica” (processo de palavração e sentencição) apresentou uma perspectiva didática diferente do método de “marcha sintética”. O ensino da leitura começa pelo seu todo e só depois trabalha as partes menores. O todo aqui pode ser considerado a palavra, a frase ou uma “historieta”<sup>4</sup> que passa a ser o sentido e o ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita. A escrita neste método continuou sendo entendida como uma questão de caligrafia, sendo desenvolvida na ordem vertical ou horizontal, através de exercício de cópia e ditado. A partir deste período, o ensino da leitura e da escrita (o como e a quem

---

<sup>3</sup> Método de cartilha denominado também de método “João de Deus” em homenagem ao poeta português e criador da “Cartilha Maternal” ou “Arte da Leitura”, a qual baseava-se nos princípios da moderna linguística da época. Este consistia no ensino da palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. (Mortatti, 2006b, p.5).

<sup>4</sup> Conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos (Mortatti, 2006b).

ensinar) passa a depender das habilidades visuais, auditivas e motoras e de questões de ordem psicológica da criança (Mortatti, 2006b).

A partir dos anos 1920 e 1930 as cartilhas multiplicaram-se em séries graduadas de livros de leitura e cadernos de escrita que conciliaram os dois métodos, reconhecidos no Brasil como método “misto” ou “ecclético” e, ainda, desenvolveu uma grande produção de manuais de professores correspondentes aos mesmos. Alguns estados brasileiros tiveram a preferência pelo método global desenvolvido através do uso de contos (Mortatti, 2006b).

As inovações nos métodos a partir destas décadas ocorreram especialmente em São Paulo, com o surgimento do “teste abc” de Lourenço Filho (1934, citado por Meira, 2004), o qual passou a ser utilizado como teste de prontidão<sup>5</sup> para a leitura e a escrita nos anos iniciais do processo de alfabetização.

A partir dessa época o processo inicial de alfabetização passa a conceber um período de preparação da criança para o aprendizado da leitura e da escrita. A escrita continuou sendo considerada uma habilidade caligráfica e ortográfica, sendo ensinada conjuntamente com a leitura. O período preparatório consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso e auditivo-motora, exercícios posicional, de lateralidade e outros (Mortatti, 2006b). Os grupos pré-escolares ficaram responsáveis em preparar a criança para o ingresso nas primeiras séries da escolaridade básica, o qual só ocorria quando estivesse “pronta” e mentalmente amadurecida para os processos iniciais de ler e escrever.

Por não disporem destas habilidades preparatórias, a culpa pelo fracasso escolar foi atribuída, principalmente aos alunos das classes populares, pois eles que não eram preparados para a leitura, não tinham coordenação motora para escrever, ou porque as suas famílias não liam para eles etc. Neste período, os profissionais que actuavam na escola, principalmente os professores também acreditavam que as diferenças culturais e linguísticas eram as razões principais do fracasso do aluno na leitura e na escrita e essas foram as causas de altos índices de repetência e evasão escolar nos anos 60 e 70 (Leão, 1997).

---

<sup>5</sup> O “teste de prontidão” era formado de oito provas que compunham o “teste ABC”. Foi utilizado para medir a maturidade da aprendizagem dos processos de leitura e escrita do aluno, a fim de classificar esse aluno para a composição de turmas homogêneas, buscando a eficácia e a racionalização do processo de alfabetização (Mortatti, 2006b, p.7).

Os métodos de ensino desenvolvidos pelas cartilhas privilegiam os processos de descodificação e as relações entre fonemas-grafemas, principalmente o desenvolvimento das capacidades de consciência fonológica e a aprendizagem do sistema convencional da escrita. No entanto, a forma pontual e isolada com que esses conhecimentos foram desenvolvidos através de treinos de fonemas, letras e sílabas tornaram os processos de ler e escrever limitados, sendo esses afastados das suas funções e usos sociais.

Paulo Freire, um dos principais estudiosos da alfabetização no contexto brasileiro dos anos 1960 e 1970 denominou a perspectiva tradicional de educação “bancária”. No seu trabalho “Pedagogia do Oprimido”, o autor (1987) critica a ação do professor que deposita letras, sílabas e palavras na cabeça do aluno e que se baseia numa relação pedagógica em que o professor é o sujeito do processo de ensino e o aluno é o receptor dos seus conhecimentos. Da mesma forma, contesta a construção mecânica e a falta de sentido da leitura e da escrita que não pressupõem a consciencialização da língua na dimensão cultural e social do alfabetizando; não obstante, estes são considerados instrumentos de poder e transformação da sua realidade.

Segundo Freire, por mais que as cartilhas fossem boas, de um ponto de vista metodológico e sociológico, nesta perspectiva fazem uma abordagem mecânica e sem sentido da linguagem que é vivenciada pelo aluno, pois elas “são o instrumento através do qual se vão depositando as palavras do educador como, também, os seus textos, nos alfabetizando” limitando-lhes o poder de expressão e de criatividade e transformam-se em instrumentos domesticadores (Freire, 1977, p.17). Na sua opinião, essa prática de ensinar inibe o diálogo entre o alfabetizando e a sua forma de pensar reflexivamente sobre a palavra, a qual não deixa de ser para o aluno sem significado e expressão nenhuma.

O autor defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e este processo de construção da leitura é de natureza reversível, pois a leitura da palavra não prescinde da leitura do aluno na realidade e vice-versa, a sua leitura de mundo não prescinde da leitura da palavra. Na sua perspectiva, o aluno apresenta um certo conhecimento da língua antes mesmo de estudar as palavras especificamente (Freire & Macedo, 1990, p 8).

A relação pedagógica centra-se no diálogo que o alfabetizador estabelece com as classes sociais e os grupos a que o alfabetizando pertence, pois é através desse diálogo que o aluno desenvolve uma série de reflexões e de tomada de consciência sobre a linguagem

e, assim, os dois, mutuamente educam-se e transformam-se em função da necessidade que têm de se expressar e de se comunicar um com o outro e com a realidade social.

Nessa perspectiva de alfabetização, as palavras jamais podem ser vistas como um dado sem significado na prática social, nem como uma transferência de conhecimento do professor para o alfabetizando, mas devem ser geradoras de reflexão e debates colectivos, que tenham expressão com o mundo e com as coisas que as nomeiam, pressupondo a experiência do alfabetizando e os conhecimentos subjacentes a esta no seu processo de alfabetização.

O autor supracitado (1997) defende uma pedagogia autónoma, que pressupõe uma prática problematizadora e sistemática e obedece a algumas rigorosidades num processo de busca e criação em que o alfabetizando deve ser levado a reflectir sobre o significado profundo da palavra na sua realidade. Por isso, a sua pedagogia parte do estudo de uma palavra com sentido concreto para só depois introduzir as palavras mais afastadas do convívio do aluno.

Assim, contraditoriamente à pedagogia bancária esse autor insere no quotidiano dos alunos uma cultura letrada mediada pelas relações com os outros e com o mundo. Segundo ele, o acto educativo e a alfabetização devem acontecer na “relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exactamente no meio social em que os educandos transitam” (Freire & Macedo, 1990, p. 10).

A este respeito, Cagliari (2002) refere que os professores sempre tiveram uma tendência muito grande para usar métodos e técnicas de ensino prontos como os de cartilhas e, na sua opinião, foi este facto que levou a que o ensino de alfabetização fosse duramente questionado nas duas últimas décadas. Este autor ressalta que as críticas às cartilhas foram menos em função do seu suporte e apoio didáctico ao trabalho do professor e mais pela sua metodologia que empobrecia o processo de leitura e escrita. O autor não nega, portanto, a importância dos recursos e das técnicas que eram empregados por este método, mas concorda que ele omitia do alfabetizando os processos de aprender e compreender a leitura de modo significativo.

Segundo Soares (2003a) as propostas de ensino baseadas nos métodos desenvolvidos pelas cartilhas mesmo trazendo alguma preocupação com o sentido do código escrito no nível do texto pelo método global ou no nível da palavra pelo método da palavração e da sentencição, tinham como meta principal a aprendizagem do sistema



alfabético e ortográfico, tornando a aprendizagem das técnicas de ler e escrever numa etapa independente do uso e da função dessas habilidades na prática social. Nesta perspectiva, a alfabetização era concebida como a aquisição do sistema convencional de escrita e os processos de aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação precediam o convívio com diferentes géneros e portadores de textos, bem como a compreensão das funções da escrita na prática social.

Capovilla, et *al* (2005) chama a atenção para a importância da aquisição pelos alunos dos conhecimentos desenvolvidos pelos métodos de cartilha no período inicial da alfabetização e aponta problemas nas práticas que enfatizam a leitura de textos em detrimento do desenvolvimento das competências de codificação e decodificação. Para este autor, a qualidade da compreensão de textos adquirida pelo aluno nas etapas posteriores de ensino é proporcional ao trabalho docente que é dispensado para o desenvolvimento dessas habilidades durante o período da alfabetização inicial.

Estes conhecimentos são pré-requisitos para a apropriação do sistema de escrita, no qual a criança elabora e testa as suas hipóteses e vai apropriando-se sistematicamente da escrita alfabética, chegando à representação visual da palavra e, posteriormente à compreensão da estrutura linguística dos textos orais e escritos em diferentes géneros, suportes e usos na sociedade.

Na opinião de Belintane (2006) as famílias silábicas só devem ser usadas a partir de diagnóstico sobre uma determinada situação/contexto de ensino-aprendizagem ou quando constituírem dificuldades para os alunos, devendo ser evitadas para contemplar de forma homogênea todos os alunos e as suas dificuldades nos processos de leitura e escrita. Este autor recomenda que as actividades de construção das hipóteses de escrita do aluno que usam famílias silábicas, sons, cópias e ditados partam sempre de situações complexas de leitura de textos orais e procedam da pesquisa de livros<sup>6</sup>.

A partir do início dos anos 1980, a tradição dos métodos de ensino por cartilhas começou a ser sistematicamente questionado e, em função das demandas político-sociais e económicas, procurou-se novas formas de enfrentar o fracasso escolar nos anos iniciais da

---

<sup>6</sup> Na concepção deste autor as crianças brasileiras dão-se bem com actividades que colocam a dinâmica fonético-fonológica da língua em evidência, sobretudo dos géneros que parecem ter sido especialmente preparados pela cultura para os alunos (des) construírem as letras, sons e palavras. O autor destaca como exemplos os textos de fórmulas de escolha, o jogo do revestrés, a língua do pê, os trava-línguas, as menmonias e tantos outros textos, presentes na diversidade cultural brasileira que já trazem em si os elementos essenciais de uma escrita alfabética (Belintane, 2006, p.274)

escolarização, desviando-se o foco da discussão dos métodos e processos de ensino por cartilhas para os processos cognitivos e a construção das habilidades da leitura e da escrita pela criança. O modo como esta conhece, descobre e transita entre as práticas de leitura e escrita e se apropria das suas diferentes funções e usos na sociedade tem sido, desde então, motivo de inúmeros debates e controvérsias, principalmente nos programas de formação de professores e nas propostas de alfabetização subjacentes a estes.

Os textos da cartilha tradicional foram substituídos por novas orientações teóricas que ensejavam o uso de textos de circulação social de jornais, de bulas de remédio, receitas culinárias, de propagandas e outros. Também foram disponibilizados por órgãos do governo e pelas escolas livros e cartilhas mais modernos. Porém, estas medidas não conseguiram ultrapassar a metodologia das cartilhas tradicionais, nem responder aos anseios de muitos professores que se viram completamente perdidos e sem suporte metodológico para auxiliar a sua prática de alfabetização.

Mortatti (2006a) refere que os livros didáticos e as cartilhas baseadas nos novos modelos de ensino convivem com a “cartilha tradicional” e, mesmo que os professores neguem que as usem com os alunos e declarem que usam apenas para pesquisa e planeamento de suas aulas, questiona que outros suportes e estratégias de ensino substituíram a cartilha nos processos actuais de alfabetização, pois, na sua opinião

*“são poucos os escritos que circulam na escola e as atividades feitas a partir deles, que se “encaixam” nessas concepções e também porque o livro didático (incluindo cartilhas e livros de alfabetização) continua tendo assegurado seu lugar central no processo de ensino-aprendizagem escolar” (Mortatti, 2006a, p.1 ).*

Numa entrevista concedida ao Portal Ceale, a autora afirma que o trabalho com textos recebe uma grande conotação no discurso pedagógico actual e chama a atenção para que as concepções de texto e de trabalhos com textos anunciadas pelos programas de alfabetização nem sempre tem sido aprofundado na prática, resultando na fragmentação do processo de leitura e escrita e sendo percebido como uma prática de ensino tradicional.

A autora ressalta ainda que o uso do livro didático tem sido um paradoxo quando se opta pela prática de ensino baseada no construtivismo, pois esta perspectiva não comporta uma didáctica, nem métodos de ensino de leitura e escrita e nem o uso de livro didático (Mortatti, 2006a).

A este respeito Weisz<sup>7</sup> reconhece que o ensino tradicional desenvolvido através das cartilhas ainda continua presente na prática actual dos professores, “pois a absoluta maioria dos alfabetizadores brasileiros trabalha ainda com as mesmas cartilhas que usava antes ou com versões modernizadas delas (...)”.

### 2.5.2 *Processo construtivista de leitura e escrita*

Em meados dos anos 1980, os estudos construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram os anseios e as necessidades políticas, sociais e económicas da sociedade e foram estudados com muito proveito por professores e demais profissionais da educação, alcançando grande abrangência na área do ensino e da aprendizagem (Carvalho, 2001).

Na opinião de Soares (2004a), os estudos construtivistas marcaram consideravelmente o conhecimento sobre a leitura e a escrita, pois alteraram as concepções de ensino-aprendizagem relativas às suas funções e usos nas práticas sociais. Os estudos dessas autoras permitiram identificar e explicar o processo pelo qual a criança constrói a língua escrita através do sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, processo em que se torna alfabética e, posteriormente, leitora e produtora de textos com base na necessidade de seu uso na prática social. Relativamente às práticas pedagógicas, esses estudos evidenciaram as condições didáticas mais adequadas em que as actividades de leitura e escrita podem ser desenvolvidas, destacando o papel da acção e interacção da criança com os mais variados materiais de leitura e de escrita que são usados nas diversas situações e intercâmbios da vida social.

As descobertas de Ferreiro e Teberosky (1999) expuseram a mudança conceptual em relação aos processos de aprendizagem do sujeito e a prática pedagógica do professor. As autoras e seus colaboradores propagaram a adopção de uma pedagogia centrada na acção do aluno, na qual o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e torna-se um profissional que escuta, atende e entende o ponto de vista do aluno e, a partir

---

<sup>7</sup> Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. (Disponível em <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/Letra\\_e\\_vida](http://cenp.edunet.sp.gov.br/Letra_e_vida)> Acesso em 22/04/2006)

disso, intervém no seu processo de aprendizagem, potenciando a construção da leitura e da escrita.

Sob a vigência dos parâmetros construtivistas, a prática de ensino passa a envolver a actividade e o pensamento do aluno numa acção reflexiva de construção da linguagem escrita. Os estímulos cognitivos demandados pela acção docente são transformados e assimilados pelo aluno, que se torna, nesta perspectiva, o centro do processo de ensino-aprendizagem (Ferreiro, 1993).

A *Psicogênese da Língua Escrita*, como ficou conhecido o estudo destas autoras difundiu o pressuposto que o aluno para a aprender a língua precisa adquirir um conhecimento de natureza conceptual sobre esta, mas não só pela compreensão da forma que ela está escrita na sociedade, como também o que ela representa para essa mesma sociedade. Segundo esta autora na aprendizagem inicial o aluno constrói um sistema de significado e de representação da linguagem que é espontaneamente organizado na sua mente e estruturado na sua oralidade ou na sua escrita (Ferreiro, 1993). Isto é possível porque muito antes da criança entrar formalmente na escola ela já faz inúmeras tentativas de compreensão da leitura pelo contacto que tem com a cultura escrita na sua família e na sociedade de modo geral. Para esta autora, quando a criança escreve de forma espontânea um conjunto de letras e palavras disponibiliza ao professor um conjunto de escritos que precisa ser interpretado e avaliado. Esses escritos servem para diagnosticar o nível de escrita do aluno e a partir dele delinear as suas aprendizagens e criar formas e oportunidades de trabalho conjunto para que reflecta sobre a estrutura da língua (Ferreiro, 1993).

Na perspectiva construtivista a construção da linguagem escrita desenvolve-se por níveis e hipóteses conceptuais, envolvendo os meios culturais e as situações educativas a que a criança fica exposta. Os primeiros níveis dessa construção referem-se à distinção entre desenho e escrita<sup>8</sup> e os outros níveis são relativos à descoberta da escrita propriamente dita que abrange desde a hipótese silábica até a hipótese alfabética<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> O desenho cumpre uma certa função de apoio à escrita, se tornando parte do material de leitura que garante o significado da escrita nesta fase (Ferreiro & Teberosky, 1999).

<sup>9</sup> A hipótese silábica é um processo que acontece naturalmente com a criança, quando ela começa a exprimir na escrita o seu conhecimento sobre a língua. Esta hipótese não surge do ensino directo do professor ou da informação da família, mas ocorre quando a criança já adquiriu um controlo sobre as variações quantitativas e qualitativas de uma certa sequência de letras, percebendo que esta sequência de letras não se refere a nomes diferentes. Ao escrever silabicamente ela faz o controlo

Assim, a criança vai-se apropriando da língua por meio da construção dessas hipóteses de escrita, tornando esse processo cada vez mais complexo, mediante os conflitos cognitivos e as dificuldades que vai encontrando no contexto social e na sala de aula e, alfabetiza-se quando já conhece o valor sonoro convencional das letras, é capaz de juntá-las para formar sílabas e palavras e, ainda, quando ouve a pronúncia de cada sílaba e escreve as letras que lhes correspondem adequadamente.

Com a aquisição da escrita alfabética pelo aluno, o construtivismo passa a atribuir um significado abrangente para o processo de alfabetização, no qual o aluno pela interação com os textos e as formas escritas na sala de aula aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo.

Ferreiro (1993) denomina esse processo de apropriação da leitura pelo aluno de “cultura escrita” para distinguir a sua concepção de escrita como um código ou um sistema de representação social. Na sua concepção a escrita da criança revela histórias, marcas culturais, aspectos e diferenças de pronúncia. A autora nega-se a aceitar um período de codificação e decodificação, que associa fonema-grafema, anterior ao da função e uso social do texto. Para essa autora, o problema não se constitui, portanto, na adoção de termos diferentes para denominar esses processos e sim defender a concepção da escrita como código ou sistema de representação, ou seja, para a autora acreditar nessa diferenciação é dar razão a consciência fonológica, argumentando que a concepção de alfabetização que defende já contempla as práticas e funções sociais da leitura e vice-versa, a prática e a função social da leitura contempla o sistema convencional de escrita e, que esses processos acontecem simultaneamente na prática pedagógica.

De acordo com Weisz (2006, p.1), que acredita na separação destes processos, “a criança primeiro aprende o sistema de escrita e só depois faz uso social da língua. Assim como no método antigo, esta forma de pensar dissocia a aquisição do sistema das práticas

---

destas variações. Esta fase é um marco na compreensão do aprendizado da escrita da criança, pois ela normalmente usa uma letra (convencional ou não-convencional) para representar uma sílaba. A hipótese silábico-alfabética é uma hipótese de escrita intermediária que evolui em direcção à escrita alfabética. Por ser uma fase intermediária da escrita tem características, tanto da hipótese silábica quanto da alfabética, marcando o conflito entre a escrita que a criança já sabe (ou que já adquiriu no nível silábico) e a que aprendeu do seu exterior na forma de escrita convencional. Na hipótese alfabética a criança passa distintamente a conhecer fonemas (sons) e grafemas (letras), assim como identificar as letras como as menores unidades da língua. Nesta fase a criança representa os sons da fala usando vogais e consoantes (Ferreiro, 1999; Gontijo, 2002; 2003).

sociais de leitura e escrita. Para evitar essa divisão, passamos a usar o termo cultura escrita”.

A ênfase na consciência fonológica constitui um aspecto limitado da aquisição do sistema de escrita, que valoriza em primeiro lugar, o processo de leitura em detrimento da escrita e, por isso, na concepção de Ferreiro (1993, p. 75), esses conhecimentos não devem ser ensinados explicitamente, mas só em “condições que favoreçam o processo de apropriação. As propriedades da escrita só aparecem através de interações sociais”. A autora afirma que grande parte daquilo que se sabe do que pensam as crianças sobre a língua tem sido conhecido mais em função das análises das tentativas de as crianças relacionarem o oral e o escrito e as formas como compreendem esta relação do que da análises de seus actos de interpretação de escritos produzidos por outros.

Assim, por representar os sons da fala, a aquisição da língua escrita, em algumas práticas, pode ficar reduzida à mecânica do ler e escrever e ser desenvolvida através dos processos de codificação da língua oral em escrita e de descodificação da língua escrita em língua oral, ou seja, no sistema de representação de fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler) em detrimento da escrita como objecto de construção interactivo, social e interpretativo. Smolka (1993, p. 63) identifica, no seu discurso, as limitações do ensino da língua escrita que se baseia somente na relação grafema- fonema,

*“ (...) ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão de correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis e hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões”.*

Essa autora (1993) refere que a dimensão cognitiva do pensamento da criança sobre a escrita é permeado, também, pelas funções e configurações interactivas do conhecimento na/pela escrita, pois enquanto a criança escreve aprende a escrever e (também) aprende sobre a escrita através da actividade discursiva de elaboração conceptual da palavra escrita. A interacção e a linguagem são momentos discursivos de construção do sistema de escrita pela criança, que estão presentes nas relações de interação e interlocução que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, ocorre uma interacção

pedagógica que considera os processos de elaboração da escrita pela criança, cuja finalidade é ser lida por outras pessoas.

As pesquisas de Luria (1929-1930) e Vigotsky (1935-1978), foram os primeiros trabalhos de perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que enfatizaram a necessidade social e dialogal de ensinar a língua escrita e não confundi-la apenas com um desenho de letras e de construção de palavras sem, de facto, ensinar a língua escrita, salientando as circunstâncias e o papel dos adultos nesse aprendizado.

Para esses autores as primeiras escritas da criança vão sendo substituídas paulatinamente por signos<sup>10</sup> e símbolos, num processo crescente de diferenciação, tanto pictográfica quanto simbólica da escrita, motivada pela necessidade que a criança tem de representar o conteúdo a ser visto.

Tanto para Vigotsky como para Luria a linguagem é considerada um sistema de signos e símbolos que são determinados histórica e socialmente pelos indivíduos, cuja construção depende das mediações das práticas e do convívio social da criança com a escrita.

Os estudos de Luria (1929) destacam que as crianças no período pré-escolar ou na fase da *pré-história* da sua escrita, recorrem a marcas, sinais e desenhos espontâneos que têm significados sociais e lhes servem de recurso para a memória na construção do sistema de escrita. Segundo este autor (1988, p.146, citado por Gontijo, 2003, p. 133) “a escrita (através dos símbolos alfabéticos) constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar, transmitir ideias e conceitos”.

Assim, o ensino do sistema de escrita envolve a apropriação de um conjunto de processos cognitivos que precisa ser ensinado conforme algumas convenções sociais, tornando-se numa aprendizagem diferente da linguagem oral, pois para que a criança aprenda a ler e a escrever não é suficiente que tenha nascido em um meio de pessoas letradas. Os processos que as crianças estruturam durante a fase inicial de construção da escrita resultam das relações com as outras pessoas adultas ou com outras crianças que as ensinam a ler e escrever.

Do ponto de vista pedagógico, é essencial saber que a capacidade da criança usar a escrita para si e para os outros não surge e não se desenvolve de forma espontânea e

---

<sup>10</sup> Signos são os meios artificiais que auxiliam a solução de qualquer tarefa psicológica, ou seja, as funções intelectuais, sendo a escrita concebida como um destes meios (Gontijo, 2003, p. 134)

naturalmente. Uma criança que passa a usar as letras do alfabeto para escrever as suas ideias e, também, as dos outros, para recordar e intervir sobre os outros, precisa experimentar inúmeras situações em que as pessoas lêem e escrevem para ela e a incentivem a ler e a escrever e, estas relações que mantêm com os outros são fundamentais para que descubra progressivamente a significação social da linguagem escrita.

Luria (1929, citado por Gontijo 2002; 2003) comprovou que as funções psicológicas adequadas para o aprendizado da escrita ainda não estão presentes na criança desde o início do seu processo de alfabetização, pois estas são diferentes da linguagem oral já desenvolvida nesse período. A apropriação da escrita desenvolve-se de forma progressiva e em contínua interação social, na qual a criança reinventa a sua escrita para apropriar-se do seu conteúdo, de uma forma cada vez mais complexa, transformando as funções psicológicas já existentes num novo conhecimento. Isso ocorre porque a linguagem escrita cria e exige novas necessidades de comunicação que podem, ainda não fazer parte do universo infantil, principalmente, se as crianças vivem em comunidade onde a escrita é pouco usada e incentivada.

As descobertas desses autores localizam a aprendizagem da escrita na zona de desenvolvimento proximal do conhecimento do aluno e depende da intervenção do professor e das interações sociais com outros sujeitos falantes e escritores da língua que está aprendendo. O papel do professor nesta perspectiva é de mediador e facilitador do processo de aprendizagem do aluno que, por intermédio da linguagem e da interação em conjunto com o adulto e seus pares, constrói a sua escrita (Gontijo, 2002; 2003).

O trabalho de Franchi (1991) considera haver nos textos produzidos pela criança alguma relevância na etapa inicial do seu processo de alfabetização, pois esses escritos trazem as marcas e as representações de escrita do meio social em que ela convive, mas alerta que esta escrita só traz algum benefício para o processo de alfabetização servir de base para o diagnóstico e o planeamento de actividades preparatórias do seu ensino.

Esta autora (1991) enfatiza o papel do professor, a eficácia do trabalho conjunto, a natureza social e dialogal da linguagem e a importância da sua contextualização para a construção do conhecimento pelo aluno, permitindo-lhe reflectir, dar significado aos elementos do seu processo de alfabetização e obter informações e dados da sua realidade. A autora defende que o processo de leitura do aluno só apresenta avanços se o professor agir sobre as dificuldades dessas escritas espontâneas, adoptando um conjunto de



actividades sistematizadas e hierarquizadas. O professor precisa, neste processo, de criar actividades e demonstrar situações de leitura e escrita, escrever e ler para a criança de acordo com as funções vigentes da língua sócio-cultural.

Resumindo as idéias desses autores, a identificação dos padrões e níveis de escrita do alfabetizando favorece um diagnóstico para a elaboração de um programa de actividades didácticas mais direccionado para a apropriação da escrita alfabética, que torna cada vez mais complexo a construção dos processos de leitura e escrita dos alunos.

Para Cagliari (2006) é imprudente ver nas hipóteses de escrita os princípios que podem conduzir naturalmente a criança a construir os seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Para esse autor a intervenção do professor e outros factores de ordem sócio-cultural tem semelhante relevância nesses contexto, como as interações e inter-relações do aprendente com o meio social mais próximo e mais distante. Precisa da intervenção directa do professor sobre os seus conhecimentos prévios, da sua motivação individual para aprender e dos significados que dá à escola e ao professor, da inclusão de outros sujeitos sociais no processo de ensino-aprendizagem e, por fim, dos efeitos e dinâmicas dessas aquisições para os diversos contextos da sua prática social.

Ademais, é com a presença da hipótese alfabética que surge o problema da apropriação do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita<sup>11</sup>, pois o ensino e a aprendizagem destes sistemas não têm fundamentos lógicos para a vivência da criança, e pode transformar-se num conhecimento sem sentido, que faça com que a criança não avance no seu processo de alfabetização. A representação de vogais e consoantes conseguida nesse processo serve apenas para se observar a fala e ter-se uma orientação inicial para escrever uma palavra; depois é preciso conhecer qual é a sua ortografia e representá-la da maneira estabelecida pelo sistema de escrita. Segundo Cagliari (2006, p.79), “a leitura cria e guia a escrita, estabelece os seus limites e constitui a alma dos sistemas de escrita”.

Na opinião de Soares (2004b), é no período da escrita alfabética que a criança começa a ler e a produzir textos; portanto, a sistematização de actividades de leitura e escrita torna-se um requisito fundamental do planeamento do professor, o qual deve possibilitar que os alunos já escrevam palavras e frases, desenvolvam a competência para

---

<sup>11</sup> Nesta fase inicia-se a aprendizagem da correspondência entre os signos gráficos e orais e a construção de regras ortográficas pela criança.

produzir textos, enfrentem os desafios da sua produção escrita, superem a mera descodificação de palavras, buscando sentido e compreensão dos materiais escritos através da dimensão dialógica com o texto e sejam capazes de descobrir o valor, o prazer e o gosto que tem a leitura nas suas diversas possibilidades e situações de uso sociais.

A autora (2004b, p.21) integra ao nível da escrita alfabética inúmeros conhecimentos e aspectos que precisam ser trabalhados na prática de ensino e aprendizagem, os quais não são estanques entre si e contemplam desde a tecnologia da língua (codificação e descodificação) até as práticas sociais de leitura e escrita:

- *“faceta fónica na qual criança toma consciência da fala como um sistema de sons e o sistema de escrita como um sistema de representação destes sons, as relações fonema-grafema e os demais sistemas de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita;*
- *faceta da leitura fluente (oral e silenciosa) que exige o reconhecimento holístico de palavras e frases;*
- *faceta da leitura compreensiva, a qual supõe a ampliação do vocabulário, do desenvolvimento das habilidades de interpretação, avaliação, inferência, de entre outras;*
- *faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, de diferentes portadores tipos e géneros de textos, etc.”*

Na perspectiva dessa autora, o conhecimento da língua fundamenta-se numa teoria e numa metodologia específica de ensino e aprendizagem integrada por princípios fonéticos e fonológicos, linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, numa teoria de leitura, de produção textual, numa teoria do texto e do discurso e outras (Soares, 2004b).

A articulação destas ciências no conhecimento da língua contempla, por um lado, uma prática pedagógica que não nega a especificidade da aprendizagem do ler e escrever como um dos seus objectivos principais, defendendo, assim, um ensino directo, sistemático e intencional do professor e, por outro lado, o desenvolvimento do processo de alfabetização propriamente dito, ou seja, daquele adquirido através do uso competente de comportamentos e habilidades de leitura e escrita demandados pelo contexto social.

Na prática da alfabetização tradicional, o fracasso escolar era justificado pela excessiva especificidade e autonomização das relações fonema-grafema e os demais sistemas de transferência da fala para a escrita situadas nas dimensões fonética e fonológica da escrita, em comparação às demais habilidades do sistema de escrita. Nas últimas décadas, em lugar de fugir ao excessivo uso dessas técnicas tem-se ignorado a especificidade que elas ocupam no processo de alfabetização, ocultando no processo de construção da escrita a dimensão linguística constituída pelo sistema alfabético e ortográfico, de relações convencionais de fonemas e grafemas em detrimento da sua dimensão psicológica (Soares, 2003b).

O aprendizado da escrita baseado na concepção “que aprender a ler e escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos” levou muitos professores a acreditar no pressuposto que não precisa mais ensinar a ler e escrever usando o abecedário, a cartilha e outros livros semelhantes, pois essa aprendizagem acontecerá de forma natural e espontânea pela criança somente através da sua interação com a língua escrita, levando a que o ensino dessas técnicas ficasse desprestigiado e passasse a ser considerado “tradicional”(Soares, 2003a, p.9).

Cagliari (2006) reclama que alguns professores têm levado o trabalho com alfabetização para uma posição oposta aos métodos de cartilha, trazendo graves consequências para a aprendizagem dos alunos,

*“ é o caso absurdo do professor que pretende tirar todos os conhecimentos a partir do aluno, e para tanto, acha que a sua tarefa não é de ensinar, mas apenas a de promover situações para o aluno fazer algo. Tudo o que o aluno faz é valorizado, mesmo que se constate que ele começa a andar em círculos e não consegue ir além do que faz, na esperança de que, um dia, ele descubra a solução de seu problema”* (Cagliari, 2006, p.68).

Este depoimento mostra que as crianças estão sendo inseridas no mundo letrado, mas não estão sendo alfabetizadas. Na opinião do autor, como o professor conhece o sistema de escrita e, também, os alunos conhecem alguns de seus aspectos, a escola deve dispor desses conhecimentos para ajudá-los. Nesta perspectiva, não é somente o professor que é o mediador da aprendizagem, mas os próprios alunos quando trabalham juntos e compartilham os seus conhecimentos sobre o objecto linguístico.

Esta situação oculta o papel que o professor e os outros agentes sociais têm no processo inicial de alfabetização do aluno, denunciando a transferência da responsabilidade de alfabetizar de alguns professores que alegam que a alfabetização propriamente dita desses alunos só vai ocorrer nos anos e etapas futuras de escolarização ou que continuará a desenvolver-se por toda a vida do aluno (Soares, 2003a).

A alfabetização é, de facto, um processo contínuo que se inicia antes mesmo da criança entrar para a escola, se desenvolve ao longo da sua escolarização e para além dela, principalmente se a entendermos como uma habilidade interpretativa do sujeito sobre os acontecimentos da sua realidade física e social (Pereira, 2003).

No entanto, Soares (2003a) adverte que o processo de desenvolvimento da língua e o processo de aquisição da língua oral e escrita não devem ser confundidos. A aquisição da língua nas suas dimensões oral e escrita representa uma instrução pontual e específica que potencia o processo de alfabetização do aluno, ou seja, a aprendizagem da codificação e decodificação é sempre um meio para a plena aprendizagem da leitura e escrita na sociedade.

Assim, é importante e necessária a distinção do ensino do sistema convencional do ler e escrever da função e do uso dessas habilidades nas práticas sociais como processos que ocorrem simultaneamente na aprendizagem da criança, situando neles a recuperação da especificidade da alfabetização. Nesta distinção a especificidade da alfabetização não deve ser entendida como uma condição indispensável para o início do uso da leitura e da escrita na prática social ou, de maneira contrária, que o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais não se torne numa preparação para a aquisição dos conhecimentos básicos do ler e escrever. Se esses pressupostos forem garantidos a prática pedagógica reinventa os processos convencionais de aprendizagem do sistema de escrita e a alfabetização não se torna contraditória e nem perigosa (Soares, 2003a).

Na sequência do trabalho, apresentamos no tópico a seguir as questões referentes ao letramento que são importantes para a compreensão e o redimensionamento da prática pedagógica no processo de alfabetização.

### 2.5.3 O letramento e as práticas sociais de leitura e escrita

A palavra *literacy* traduzida como alfabetismo, literacia ou letramento (Soares, 2000), inserida há mais de duas décadas no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, desponta para a compreensão do seu surgimento e desenvolvimento na prática pedagógica dos professores.

O verbete alfabetismo apareceu precisamente em meados dos anos 1980 na bibliografia internacional, representando a mudança histórica marcada por novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita, principalmente na sociedade de língua inglesa. Este ganhou maior expressão na bibliografia nacional brasileira a partir de 1995, embora ainda seja hoje uma palavra mal entendida e que causa uma certa estranheza (Soares, 2000).

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa o verbete alfabetismo significa “estado ou condição de analfabeto” ou “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, termo de sentido contrário ao da palavra analfabeto, que é de uso conhecido e designado pelo mesmo dicionário como “aquele que não sabe ler e escrever” ou aquele “que vive numa condição ou estado de quem não sabe ler e escrever”. É familiar, também, o emprego de outras palavras do mesmo campo semântico como a palavra alfabetização, designando a acção de alfabetizar, de “ensinar a ler e escrever”, analfabetismo, alfabetizar e alfabetização, alfabetizado e, ainda, os termos letrado e iletrado (Soares, 2000, p.16).

É um conceito complexo que abrange um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, funções e usos históricos e temporais da língua, indicando que o domínio da escrita pelo sujeito ou grupo de sujeitos traz consequências tanto para si como para o grupo social a que pertence. Envolve os processos de ensino-aprendizagem do ler e do escrever situados no mesmo *continuum*, sendo desenvolvido através do uso de diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos para ler e escrever também em variados tipos de material escrito.

Diante da variedade de comportamentos e habilidades que integram a *condição* ou o *estado* do sujeito leitor, o alfabetismo subdivide-se na dimensão individual e na dimensão social. Na sua dimensão individual (da leitura como tecnologia), a leitura é tida como um atributo pessoal. Ler nesta perspectiva envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos do sujeito, que abrange desde as habilidades de codificar palavras escritas à capacidade de compreender textos extraídos de uma

diversidade de material escrito. Em síntese, os processos de ler e escrever coexistem nesta perspectiva como “um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e também um processo de construção da interpretação de textos escritos” (Soares, 1995, p. 8).

A escrita do ponto de vista individual (como uma tecnologia) envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, que abrange desde a transcrição de sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente como um leitor em potencial, sendo esse um complemento da leitura. Resumindo, a escrita é “um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos e, é também um processo de expressão de ideias e organização do pensamento sob a forma escrita” (Soares, 1995, p.9).

Devido a diversidade e a natureza heterogênea das habilidades e conhecimentos da leitura e da escrita e o amplo leque de gêneros e portadores de textos escritos, as quais devem aplicar-se, torna-se muito difícil precisar o estado ou a condição de um sujeito alfabetizado, ou seja, mesmo ao nível da aquisição individual não se pode precisar sem uma intervenção criteriosa sobre quais habilidades e conhecimentos de leitura e escrita deviam ser considerados e a que tipo de material e suporte de escrita esses deviam referir-se para que se caracterize o estado ou a condição de uma pessoa alfabetizada (Soares, 1995).

Dito de outra forma, a aquisição dos conhecimentos e as habilidades de leitura e escrita desenvolvem-se num *continuum* com diferentes níveis e tipos de conhecimentos e habilidades presentes em diferentes gêneros e tipos de material escrito, sendo portanto, arbitrário determinar em que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada alfabetizada, surgindo assim, a necessidade do enfoque na dimensão social desses conhecimentos e habilidades.

Na sua dimensão social o alfabetismo é visto como um fenómeno cultural que envolve as demandas e os usos da leitura e da escrita na sociedade, ou seja, representa *o que* os sujeitos fazem de posse destas habilidades e conhecimentos num contexto/situação específica de leitura e escrita, tendo relação com as necessidades, os valores e as práticas sociais. Esta dimensão de leitura e escrita subdivide-se em duas tendências; numa versão progressista, liberal, percebida como uma versão fraca desses atributos e as suas implicações para a sociedade e, noutra, uma versão radical e revolucionária percebida como uma perspectiva forte desses mesmos atributos.

Na vertente fraca do alfabetismo, a prática de leitura é realizada com base nas competências e habilidades para que o sujeito funcione em determinada circunstância de social de leitura e escrita, surgindo a terminologia “letramento funcional” ou “alfabetização funcional”, que define um “conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo” (Gray, 1956 citado por Soares, 2000, p 10). Esta terminologia acrescenta ao conceito de pessoa alfabetizada, ou seja, daquela que domina simplesmente as habilidades básicas do ler e escrever, um certo conjunto de critérios que lhe permite ter acesso ao mundo da escrita, pelo domínio de habilidades e comportamentos de leitura e escrita para além dessas habilidades básicas. Por exemplo, o sujeito adquire um conjunto de conhecimentos e habilidades durante um determinado período de escolaridade, medidos, geralmente por meios de critérios censitários.

Esta perspectiva funcional da língua tem influenciado inúmeras propostas de alfabetização desenvolvidas nas últimas décadas em diferentes contextos, diferenciando as pessoas que adquirem um conjunto de conhecimentos e habilidades de leitura e escrita e, que por isso aprendem a ler e escrever, de outras que além de adquirir esse conjunto de habilidades e conhecimentos, usam adequadamente a leitura e escrita em respostas às suas necessidades, demandas e funções sociais.

Na sua versão forte, de tendência revolucionária e radical, o alfabetismo é visto como um conjunto de práticas e formas que a leitura e a escrita venham efectivamente a assumir em determinadas instituições sociais e, por isso também são responsáveis por reforçar ou questionar os seus valores, padrões e tradições. Street (1984, citado por Soares, 1995, p. 11-12). Situa-se, nessa perspectiva, o modelo ideológico de letramento definido essencialmente pelas formas que a leitura e escrita assumem nos contextos, eventos e práticas sociais, ficando inteiramente dependentes das concepções “do que, como, quando e porque” se deve ler e escrever. Esses eventos e práticas sociais são os dois componentes básicos onde ocorrem as habilidades e os comportamentos de leitura e escrita.

Os eventos sociais de leitura e escrita são as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interacção entre os participantes e os seus processos de interpretação, os quais ocorrem numa interacção face a face, onde pessoas interagem oralmente pela mediação da leitura e da escrita em situações como discutir uma notícia de

jornal e construir um texto com a colaboração de alguém; numa interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor ao escrever uma carta, ler um anúncio, um livro e outras.

As práticas sociais de leitura e escrita são os comportamentos que os participantes exercem num evento de leitura e escrita e as concepções sociais e culturais que configuram e determinam a sua interpretação, dando-lhes sentido naquela situação em particular (Soares, 2004a).

A palavra letramento, apesar de ainda não dicionarizada, foi traduzida literalmente da palavra inglesa “literacy” para o português do Brasil: “**(letra)** do latim *littera* mais o sufixo-**(mento)**”, “que expressa o resultado de uma ação”, constituindo assim a palavra-**(letramento)**-resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever, ou seja, “o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou grupo social como consequência de ter-se apropriado da leitura e escrita” (Soares, 2000, p. 18).

Seguindo o raciocínio da construção de sentido da palavra letramento, o indivíduo ao alfabetizar-se, aprende a ler, a escrever, deixa de ser analfabeto e torna-se alfabetizado, ou seja, ele adquire a tecnologia do ler e escrever e passa a envolver-se e incorporar as práticas sociais de leitura e escrita, trazendo consequências sobre ele e alterando o seu estado ou condição em relação a essas mesmas práticas.

O convívio com um enorme contingente de pessoas “em estado ou condição de alfabetos”, que além de não disporem da tecnologia do ler e escrever, também não exercem em sua plenitude os direitos de cidadão por falta desses conhecimentos e habilidades, não permitia perceber o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, ou seja, essa nova realidade exigiu uma nova palavra que qualificasse o processo de alfabetização dos sujeitos que respondem adequadamente às intensas demandas sociais e profissionais da leitura e da escrita. Actualmente esse fenómeno ocorre em relação ao uso com competência e frequência dessas habilidades pelos sujeitos/grupos na sociedade. Conforme, Soares (1995, p. 7),

*“ (...) só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver, transformando-se assim, seu “estado ou condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia”.*



Nesta perspectiva a forma de conceber o significado do acesso à leitura e à escrita, situa-se desde a completa ausência da escrita (analfabetismo) ou da mera aquisição da tecnologia do ler e escrever (alfabetização) mais a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, distinguindo-se esses processos entre si.

Assim, um sujeito adulto ou criança pode ser analfabeto, mas possuir um certo nível de letramento, se considerarmos que ele convive e se envolve diariamente com práticas e eventos sociais de leitura e escrita, por exemplo, quando pede para alguém ler uma carta, um jornal, um livro, ou quando dita textos, cartas, bilhetes, quando a professora lê uma história a esses de entre outras situações da prática (Soares, 2000).

Kleiman (2006, p.181) entende o letramento como as práticas e eventos relacionados com o uso, a função e o impacto social que estas habilidades e comportamentos alcançam na sociedade; porém, ele não se limita a esses aspectos somente, também está presente na oralidade, dado a diversidade de informações que demanda o sistema de escrita. Desta forma, é importante que desde o início da alfabetização, mesmo que o aluno ainda não domine o código linguístico, o professor explore os gêneros textuais pela oralidade, pela escuta de notícias de rádio, programas de televisão, letras de músicas, poesias, teatro, de entre outras actividades para que lhe dê condições de desenvolver as habilidades de prestar atenção, conseguir entender uma exposição oral, um recado, uma notícia e delas extrair a sua função e o seu uso social.

Tfouni (2006), enfatiza que a necessidades de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência, principalmente entre os linguistas, que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla e até determinante dela, colocando a ênfase do letramento nas práticas, habilidades, conhecimento voltados para a codificação e decodificação de textos escritos, existindo assim, uma super posição entre os termos letramento e alfabetização.

Essa autora opõe-se às concepções de letramento que se baseiam na apropriação da leitura e escrita de uma pessoa ou de um pequeno grupo de pessoas, definindo o letramento como um processo de natureza *sócio-histórica*<sup>12</sup> de perspectiva mais abrangente do que a desenvolvida nas práticas escolares, nas quais ele se confunde com o processo de

---

<sup>12</sup> Que toma a leitura e a escrita como práticas sociais e pesquisa as relações entre essas práticas e as características sociais dos que a exercem; investiga a história dos sistemas de escrita em diferentes momentos históricos (Soares, 1995).

alfabetização baseado unicamente na aquisição da leitura e escrita como um código que o indivíduo aprende.

Em Portugal, a tradução do verbete alfabetismo para literacia aproxima-se mais do sentido da palavra inglesa, denotando “a utilização social da competência alfabética” (Soares, 2000, p.19).

Benavente, Rosa, Costa & Ávila (1996) traduzem o conceito de alfabetização como o acto de ensinar e aprender a leitura, a escrita e o cálculo. A literacia traduz a capacidade de usar competências tanto ensinadas como aprendidas de leitura, escrita e cálculo, escapando da concepção dicotómica de pessoa alfabetizada e não alfabetizada. Esse novo conceito pretende dar conta da posição do leitor/escritor no *continuum* de competência que tem a ver com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que se defronta na vida quotidiana.

Assim, literacia não se opõe ao conceito de alfabetização funcional, pois esta equaciona precisamente as competências de leitura e escrita que são necessárias à consecução de funções sociais emergentes, de modo a que a pessoa assegure o seu próprio desenvolvimento e o do seu grupo social. A literacia, por sua vez, centra-se no uso dessas competências e não nos processos da sua obtenção, distinguindo-se os níveis de instrução formal que as pessoas obtêm, da possibilidade de conversão ou não desses conhecimentos e habilidades em competências de uso.

Salgado (1993, p.9), refere que o emprego do termo analfabetismo funcional usado anteriormente para designar a concepção de literacia (alfabetizado) apresentava um desajuste, pois “ou sabe-se ler funcionalmente ou se aprende apenas a decifrar sem se atingir os objectivos comunicacionais que a leitura implica”. A recusa do uso do termo literacia protegia a escola, pois o analfabetismo funcional apresentava-se como um problema de funcionamento do processo de alfabetização, no qual a criança aprende a ler na escola e a falta de hábitos e de prática o leva a perder essa competência. Assim, se o termo alfabetização se reporta para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o de literacia refere-se aos produtos, aos efeitos e dinâmicas dessa aprendizagem na prática, passando pelas condições em que o sujeito aprende e usa a escrita de maneira diversificada na sociedade.

Essa autora não considera que haja alguma coincidência entre os termos literacia e alfabetização. A alfabetização significa que a criança foi escolarizada, ou seja, que

aprendeu a ler e escrever (mas não adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e escrita) e literacia quer dizer que a criança aprendeu a ler e passou a incorporar no seu quotidiano as práticas sociais de leitura e escrita.

Sim-Sim (1989, citada por Salgado, 1993) entende o conceito de literacia como uma capacidade na qual o indivíduo compreende e usa todas as formas e tipos de material escrito que a sociedade disponibiliza, ultrapassando da mera capacidade de codificação e decodificação.

Na opinião de Soares (2000), não é fácil introduzir a prática do letramento na escola, pois ela envolve um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos específicos determinados e configurados pela sociedade e que, por isso mesmo, ela assume múltiplas e variadas funções e significados que dependem do modo como são concebidos e trabalhados pela família, pela sociedade e, principalmente, pela escola.

A proximidade e interdependência entre o domínio da leitura e da escrita e a natureza dos eventos sociais que as envolvem possibilitam que o seu aprendizado possa resultar de práticas ensinadas, como aquelas que a escola procura desenvolver nos seus conteúdos curriculares desde os primeiros anos de escolaridade, ou aquelas que são adquiridas na família e na sociedade, estando entre as práticas adquiridas as que foram aprendidas e cultivadas pelas pessoas (Soares, 2002). Assim, a apropriação destas habilidades pelo sujeito pode acontecer tanto pelo ensino sistemático da escola, como pelo seu convívio na sociedade.

Os dados estatísticos das últimas décadas sobre a alfabetização no contexto brasileiro mostram que conseguimos incluir novas parcelas da população no mundo da escrita, reduzir os percentuais de analfabetismo entre crianças e jovens em idade escolar e avançar ainda que timidamente nessas questões, ao mesmo tempo que aumentámos nossas expectativas em relação ao processo de alfabetização, ou seja, progressivamente ampliamos o conceito de alfabetização, em resposta a novos problemas, colocados pela aquisição da leitura e escrita na sociedade contemporânea<sup>13</sup>.

A ampliação desse processo manifestou-se, primeiramente na defesa, em sala de aula, de um “ambiente alfabetizador” responsável por levar as crianças em fase de alfabetização a usar a língua escrita, mesmo antes de ter o domínio das primeiras letras. A

---

<sup>13</sup> Alfabetização e letramento: os desafios contemporâneos (Disponível em < [www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale) > Acesso em 22/06/2006)

sala de aula, nesta concepção, passa a ser organizada com base numa variedade de material escrito (registo de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, escritas para controlar a frequência de alunos e outras).

A defesa de um ambiente alfabetizador ocorreu com base na constatação de que a criança precisa saber para que é que a leitura e a escrita servem (suas funções de registo, de comunicação, de diversão e outras) e saber como elas são usadas nas práticas sociais (para organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola e outras), que a auxiliam no seu processo de alfabetização, dando significado e função para as suas práticas de ler e escrever, de criar a necessidade dessas práticas e de favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da língua escrita que é usada nas práticas sociais.

Porém, mesmo com esses avanços no processo de alfabetização, a prática de letramento permanece no nível funcional, no qual o aluno tem respondido com determinadas habilidades e comportamentos a um certo contexto e a uma certa necessidade de leitura e escrita, apresentando sérias limitações e dificuldades para usar a escrita na escola e, principalmente fora dela.

Muitas pessoas têm passado pela escola, mas não têm conseguido participar na sociedade letrada, porque o domínio da leitura e da escrita que adquirem é insuficiente para produzir e interpretar textos que circulam nas práticas sociais. Nas provas e exames de leitura e escrita nacionais e internacionais foram revelados índices de desempenho precário, ou até nulo.

Esses índices denunciam os grandes contingentes de alunos que não são alfabetizados, ou seja, que não vivem em condições de alfabetizados ou aqueles que são alfabetizados funcionais mesmo depois de terem estudado um certo período escolar ou de terem concluído toda a sua escolaridade básica. Esses alunos não conseguiram adquirir uma base sólida de competências e habilidades em Língua Portuguesa, pois só conseguem expressar e utilizar os conhecimentos mínimos da leitura e escrita que lhes são demandados pela sociedade.

Os resultados das avaliações nacionais de proficiência em leitura divulgados pelo SAEB (1998) e através do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado em 2000 despertaram a atenção para a formação básica dos alunos. Nesses testes o Brasil ocupou a última posição em relação aos 32 países que foram avaliados, ressaltando que os alunos arguidos foram alfabetizados, mas não adquiriram a “condição ou o estado”

de pessoas letradas. Os testes comprovaram que os alunos descodificam palavras nos textos, mas não conseguem ler e escrever para buscar informações e construir respostas concretas sobre o assunto que os textos abordam, principalmente se os textos tomam como parâmetros situações e problemas reais da prática.

O Relatório Nacional do PISA (2001, p.84) evidencia que “a tendência dos alunos brasileiros é ler superficialmente o texto” e responder às perguntas pelo que supõem que o texto trata, em vez de construir respostas com base nas informações que efectivamente nele estão escritas, revelando as limitações dessas competências nas diferentes funções e usos dos materiais escritos que circulam na vida social.

Esta perspectiva de alfabetização apresenta sérias restrições para o uso da escrita na prática social, pois torna-se numa condição insuficiente de leitura que não responde de forma competente e plena às necessidades e demandas sociais, levantando a polémica que no processo inicial da alfabetização a apropriação das habilidades e conhecimentos da leitura e da escrita precisa decorrer dos diversos géneros textuais em paralelo com as suas funções e os seus usos na prática social.

As explicações para o fracasso na leitura é que as pessoas que se alfabetizam aprendem a tecnologia do ler e escrever, mas não incorporam nas suas actividades quotidianas as habilidades e os comportamentos de leitores e escritores, ou seja, não adquirem as competências para se envolver com as práticas sociais da escrita. Segundo Soares (2000, p.45-46), essas pessoas,

*“não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefónico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio...”*

Assim, já não basta que a criança conviva com uma variedade de material escrito na escola para que se torne espontaneamente alfabetizada, é preciso, também, que a apropriação do sistema de escrita pelo aluno seja qualitativamente sistematizada de maneira reflexiva por alguém que seja também um usuário competente da língua, ou seja, de preferência pelo professor.

Essa limitação da prática de leitura na escola é mostrada na experiência de ensino descrita por Castro e Brotto (2006, p. 2), na qual o texto é utilizado como um pretexto para

trabalhar a exploração de palavras, sílabas e letras. É a prática de um professor que, ao trabalhar com a embalagem de um produto “X”, explora o assunto com perguntas do tipo: como se chama esse produto? Como é que esse produto chega a sua casa? De que material é feito? O alfabetizador, ao demorar-se algum tempo nessa forma de diálogo, mostra que o processo de interação verbal se está a desenvolver, sendo criado um momento para que o aluno se expresse de acordo com a sua experiência e vivência quotidiana. A realidade do aluno precisa vir à tona, pois o professor explora os “conteúdos” que não lhe são estranhos, o produto X, geralmente é de uso doméstico conhecido, possibilitando uma leitura incidental. O professor está partindo de “algo concreto”, o produto está presente, pode ser manuseado e visto pelo aluno. Entretanto, o sistema linguístico que o aluno experimenta está determinado pelo produto e a concepção de linguagem proposta pode não passar de mera expressão. Assim como, o diálogo proposto pode não passar de meras perguntas incitativas que só conduzem a uma intencionalidade específica do professor, pois o lugar ocupado pelo aluno na interlocução está de certa forma organizado e limitado pelo professor, de acordo com seu objectivo de ensino.

Este tipo de saber-fazer em alfabetização não aprofunda a concepção de leitura e escrita que tem a interlocução como base e fundamento para a aquisição da linguagem. Portanto, o contexto do texto não se altera em relação ao antigo método de ensino analítico da palavração, no qual o ensino da língua por meio de frases ou palavras isoladas até representa algum significado, produz certos sentidos, mas em seguida, desfaz-se em unidades mínimas da linguagem.

A estratégia de ensino evidenciada nesta perspectiva de alfabetização promove um distanciamento entre as funções e usos escolares e as habilidades e competências sociais da língua, tornando-se numa concepção parcial de letramento (Soares, 2000; 2003a; 2004a).

Autores portugueses Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) sugerem que no início da escolaridade básica precisa ser dispensada uma atenção particular do professor aos processos de decodificação e de automatização da aprendizagem da leitura e da escrita e precisam ser ultrapassados nos anos escolares subsequentes, nos quais os alunos devem desenvolver técnicas de consultas e estratégias de estudo através de situações que fomentem o gosto pela leitura, a transcrição de eventos e situações sociais e o aprimoramento do vocabulário, aquisições e conhecimentos que sedimentam os hábitos e as competências de leitores fluentes e autónomos.

Desta forma, o professor que pretende alfabetizar com base numa prática de leitura de textos que circulam socialmente precisa ter em conta a estreita relação da leitura com a produção e a interpretação da escrita; ele precisa também considerar as políticas educacionais para as primeiras séries, levando em consideração que o ensino para esse nível ocorre de forma articulada e integrada entre todas as matérias de conhecimento do currículo (Pereira, 2003).

Nesse princípio de funcionalidade, cada matéria de conhecimento fica responsável pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, pois a leitura é uma característica peculiar de toda área de ensino, “seja para a leitura e escrita de um texto de História ou de um problema de Matemática” (p.7).

Nessa concepção integrada de currículo, a Língua Portuguesa diferencia-se das demais matérias, pois a leitura e a escrita são os conteúdos específicos dessa área de conhecimento. Porém, o trabalho com a palavra escrita, a produção e exploração da função social dos diferentes textos escritos que veiculam na sociedade não cabe mais somente a essa matéria do currículo, pois incorre-se no risco de acarretar um grande *deficit* na aprendizagem e na vida escolar do aluno (Soares, 2002).

A este respeito, Colomer (2003, p.163) afirma que o insucesso académico, geralmente associado ao fracasso na leitura, não se produz justamente na área da Língua Portuguesa concentrada normalmente no texto literário, mas antes ele ocorre, também, nas outras matérias de ensino do currículo, ressaltando que ultimamente, tem-se sentido a necessidade de integrar práticas ou técnicas de estudo da Língua para essas matérias e seus respectivos professores, principalmente com relação às questões que abordam o conhecimento do que significa o trabalho com os textos que essas matérias propõem aos alunos, a respeito da compreensão, das capacidades e conhecimentos que esperam atingir e sobre as características textuais mais adequadas para o alcance dos seus objectivos.

É importante, portanto, pontuar as diferenças entre a prática do letramento e o processo inicial de alfabetização, pois frequentemente esses conceitos mesclam-se sobrepõem-se e confundem-se na prática dos professores. Esses processos pertencem a um *continuum* do ensino-aprendizagem do ler e escrever, mas expressam níveis e condições de leitura e de escrita diferentes. A alfabetização é a acção de ensinar e de aprender a ler (e escrever). O letramento, por sua vez, expressa a condição da pessoa que além de saber ler e

escrever, também, cultiva e exerce no seu quotidiano comportamentos e habilidades de leitor e escritor (Soares, 1995).

#### 2.5.3.1 A proposta de alfabetizar-se letrando

No contexto do letramento evidencia-se que o problema maior da prática de alfabetização, já não é somente ensinar a ler e escrever na escola, mas é, sobretudo, levar a criança a fazer uso da leitura e da produção escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2000).

Assim, o professor precisa ter uma vasta compreensão dos processos de leitura e escrita e de como a criança adquire essas habilidades e conhecimentos durante o seu processo de alfabetização.

Soares (2003c) defende que é preciso compreender, inserir-se nas práticas, avaliar e apreciar a escrita e a leitura, pois é frequente e normal a pessoa ler sem compreender o que está lendo, porque numa primeira instância, ler e escrever é estar alfabetizado, é ter o domínio do código escrito. O acesso pleno ao mundo da escrita ocorre por duas vias simultâneas que se complementam; pela técnica, pois para aprender a ler e escrever é necessário relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, aprender a segurar o lápis e fazer a escrita de cada letra. Essa prática alfabetizadora assente na decifração do código dá apenas uma representação artificial da leitura, mas é necessária para a compreensão da relação entre a oralidade e a escrita; a outra via, entretanto, consiste em desenvolver práticas e conhecimentos com base no uso dessas técnicas pelo acesso a livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas.

Os dados das avaliações nacionais e internacionais sobre proficiência na leitura constataram que as pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas, ou seja, conseguem decodificar os símbolos da escrita, mas não produzem ou interpretam determinados gêneros textuais.

Assim, a prática de alfabetização, que se mostra mais condizente com essa realidade, é a que contempla de maneira simultânea e articulada o ensino da leitura e escrita no contexto das práticas sociais, de maneira que o sujeito se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado, considerando nesse processo a relação de dependência entre o acto



de ler e de compreender, dando sentido ao *quê*, *como*, *quando* e *por quê* do ler e escrever (Soares, 2000, p.75).

Uma prática de ensino baseada no uso e na função social da leitura e da escrita precisa promover a convivência com uma variedade de textos e materiais escritos na sala de aula, prolongando-se para além do momento que criança aprende a ler e escrever. A exploração do material escrito deve ser feita com base no funcionamento da língua escrita e atender à diversidade de formas e funções que ela assume e como se organiza na sociedade. O planeamento do ritmo e da qualidade da aprendizagem dessas habilidades e comportamentos deve atender à diversidade de formas e funções que ela assume na sociedade, pois a compreensão de textos, seja pela oralidade ou pela escrita, não chega automaticamente no conhecimento do aluno (Soares, 2000).

Assim, mais importante que reter as informações obtidas pela leitura dos textos que moldam a linguagem escrita segundo determinados preceitos e modos adoptados pelas diferentes áreas do currículo escolar e pelos seus respectivos professores, as actividades que envolvem a leitura e a escrita devem proporcionar as melhores condições didácticas para que os alunos possam, de uma forma continuada e autónoma, localizar outras informações, de acordo com a sua leitura de mundo, a qual não é simplesmente a transposição da linguagem oral para a escrita, mas também, a linguagem que se escreve socialmente, um conteúdo que deve ser adquirido na escola de forma sistemática e intencionada, que sirva de resposta aos seus problemas e necessidades de leitura e escrita.

Ferreiro (1993, p.44) reitera esta posição dizendo que, “restituir a língua escrita no seu aspecto social implica o seu uso em contextos funcionais, ajudando a criança a descobrir que é necessário ler para inteirar-se de algo ou para aprender algo novo; que é necessário escrever para estar segura de se lembrar de algo no dia seguinte ou para se comunicar com alguém ausente”. Nessa proposta, a sala de aula assume o carácter de contexto alfabetizador, disponibilizando toda espécie de material escrito, principalmente daqueles que circulam nas redondezas da escola.

Um dos factores que persiste e distorce a noção de leitura na escola é a concepção do leitor apenas como um sujeito “letrado” na verdadeira acepção dessa palavra, como aquele que é “versado em letras, erudito” (Soares, p.1)<sup>14</sup>aquele que a escola modestamente

---

<sup>14</sup> Leitura, o grande desafio do ensino. (Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12129>> Acesso em 01/01/2008)

leva anos para formar, contrapondo-se a leitura como promotora de prazer e que tem sentido imediato para o leitor.

Esta concepção antiga e tradicional de leitura baseada no texto literário sempre afastou e continua afastando as práticas e experiências comuns e quotidianas de leitura e escrita da escola, sendo necessário trazê-la para a sala de aula, torná-la numa necessidade, dar-lhe um sentido e transformá-la numa forma de lazer e de prazer.

Hoje, é necessário que a literatura esteja no meio de outras produções da cultura letrada, pois não se deve mais excluir da vivência e da experiência dos alunos a língua escrita que circula no contexto extra-escolar, pois corre-se o risco de reduzir e artificializar o objecto de aprendizagem, que é a leitura e a escrita, que possibilita que os alunos continuem desenvolvendo concepções distorcidas ou um sentido negativo e desagradável a respeito da escrita.

Pereira (2003) destaca que o ensino da linguagem na prática escolar não tem os mesmos reflexos na sociedade. Há práticas educativas que possuem um carácter reflexivo, intenso e complexo, sendo por isso um lugar de transformação do alfabetizando, enquanto outras não exigem a participação efectiva dos alunos e não incentivam uma atitude reflexiva sobre a língua, contribuindo, assim, para a perda de um potencial leitor e escritor, seja no início ou nos níveis mais adiantados de sua escolaridade. Para esta autora, “nem sempre que se lê ou se escreve, se está a aprender a ler ou a escrever” (p. 2), denunciando que existe um artificialismo e uma escassez de situações e actividades de escrita na escola, sendo essa uma das causas que reforça o sentido negativo da escrita desde os primeiros anos da escola até à vida adulta.

De outra forma, o professor e, principalmente, os alunos privam-se de conhecer, experimentar e desenvolver experiências com os textos de circulação social, que possibilitam repercussões positivas no processo de apropriação do sistema de escrita pela aquisição das competências de leitura e de produção de textos.

Assim, torna-se necessária uma acção positiva entre o saber ler e escrever na escola, que desenvolva no aluno a capacidade de lhes atribuir sentidos, independentemente da sua ligação inicial com a língua escrita, pois as crianças desde que ingressam na escola apresentam diferentes níveis de letramento e, ao partir desse pressuposto, a escola precisa promover-lhes condições de aprendizagem que potenciem a sua escrita e a aprendizagem de outros conteúdos, conhecimentos e saberes.

Ferreiro (1993) afirma que o processo de aquisição da língua escrita não ocorre de forma natural nem espontânea, que o professor não se deve limitar a ser apenas um espectador passivo, nem que é suficiente rodear a criança de livros para que aprenda sozinha. É um processo que exige acesso à informação veiculada socialmente, pois muitas das suas propriedades só podem ser descobertas através de outros informantes e da participação em actos sociais onde a escrita tenha um fim específico.

Essa autora (2001) distingue a leitura da escrita enquanto técnicas de aprendizagens, mas reconhece o sentido da não-diferenciação das duas no processo de alfabetização. Na compreensão do sistema de escrita, o aluno realiza tanto actividade de interpretação como de produção e dissociar as duas seria voltar ao ensino da escrita como uma técnica de transcrição somente.

Segundo Goodman (2003), com relação à sua função social, a leitura certamente precede a escrita, porque de alguma parte é preciso obter a informação para escrever. As pessoas têm que ter sido leitoras de linguagem escrita para poder produzir as formas-letras que são capazes de fazer. Heath (1981, citado por Goodman, 2003) evidencia que as primeiras tentativas de leitura são para obter sentido do mundo circundante e, assim, antes do predomínio de uma habilidade sobre a outra, a leitura e a escrita apoiam-se mutuamente na construção do conhecimento do aluno.

Noutra concepção, segundo Pereira (2004), em vez de se estabelecer uma dicotomia entre ler para aprender a informação disponibilizada no texto e escrever para dar conta do que se aprendeu, estabelecer uma relação natural dessas actividades no trabalho didáctico repercute-se claramente no sucesso da aprendizagem da criança.

Esses processos desenvolvem-se num nível graduado de compreensão que abrange desde a descodificação de símbolos linguísticos até às práticas relacionadas com as funções dos géneros textuais que circulam na sociedade.

A leitura baseia-se num “conjunto de habilidades que se estende desde a prática de decodificar sílabas ou palavras até à leitura de textos literários”. A escrita, por sua vez, envolve “um conjunto de habilidades e comportamentos que abrange desde a escrita do próprio nome até à escrita de uma tese” (Soares, 2000, p. 48).

No entanto, para a maioria dos alunos a leitura não é uma actividade prazerosa, é antes uma actividade de decifração de palavras, pois geralmente as lembranças dos primeiros contactos com a leitura na escola não passa de cópias cansativas, de recorte e

colagem de letras e palavras de jornais no caderno, das dificuldades ortográficas e tantas outras que caracterizam a aprendizagem difícil dos alunos que não conseguem extrair sentido dela. Após este primeiro contacto com a palavra escrita a desilusão continua nos anos escolares subsequentes e o fracasso do aluno na leitura instala-se mais tarde na relação com os livros e textos, estendendo-se para fora da escola como um mecanismo poderoso de exclusão social (Kleiman, 2004).

Esta abordagem normalmente legitimada fora da escola oculta uma aquisição de leitura e escrita global, significativa e baseada no seu uso e função social. Numa prática de alfabetização que considera os princípios do letramento, o professor encaminha o processo de construção dessas habilidades baseada por um lado na codificação e decodificação e, por outro, nas práticas relativas ao uso e função social.

A este respeito Cagliari (2006, p. 81) afirma que saber ler é saber interpretar, é entender o que se lê. Segundo esse autor:

*“quando lemos, precisamos interpretar algo que foi pensado e formulado linguisticamente por outra pessoa. Ao nos apropriarmos do texto, pela leitura, após a decifração (decodificação) da leitura, é normal acrescentarmos a ela a nossa opinião, nossa meditação, nossos devaneios e até modificarmos o sentido literal do texto”.*

O autor assevera que esta forma de ler se diferencia da leitura inventada e falada pela criança que ainda não domina o código, dizendo qualquer coisa que lhe vem à cabeça em resposta a uma solicitação de leitura, e acha importante que se considere os primeiros erros e enganos da produção e interpretação da criança, mas é preciso entender o que a criança diz e organizar a informação para prosseguir o seu processo de construção da escrita.

Goodman (2003), diz que leitura é interpretação e destaca que aquilo que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende muito do que ele já sabe, conhece e acredita antes de fazer a leitura. Este autor evidencia que cada pessoa que lê um texto apresenta variações na sua compreensão, porque cada uma o interpreta segundo a natureza das suas contribuições pessoais, tomando como base as informações que já conhece.

Esse autor estabelece uma diferença importante entre a linguagem oral e a escrita na compreensão do texto. Na linguagem escrita as duas pessoas em comunicação

raramente se encontram na presença uma da outra, não sendo possível interpelar o escritor como pode-se fazer com a pessoa que fala. Desse modo, numa situação de leitura o leitor deve construir significado a partir da ausência do escritor, ficando dependente unicamente do texto para construir sentido. Segundo ainda esse autor, aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto. Assim, nesta perspectiva aprender a ler é buscar, desenvolver as estratégias para obter o sentido do texto. Portanto, o desenvolvimento da leitura do aluno principiante só vai ocorrer em presença de textos com significado e sentido para ele. Se forem baseadas na sua funcionalidade o desenvolvimento da linguagem oral e escrita não são muito diferentes.

Smith (1989, citado por Kleiman, 2004), apresenta a leitura como uma actividade a ser ensinada na escola, não como um mero pretexto para a abordagem de determinados conteúdos como a exploração de palavras, sílabas ou letras. Este autor defende que o aluno precisa aprender a ler pela leitura, ou seja, aprender o contexto, o sentido geral do texto que permite o entendimento de suas partes desconhecidas, como por exemplo, fazer uso de correspondências ortográficas e dos padrões da língua sem precisar decorar regras. Segundo ele é normal a leitura inicial feita pelo aluno ficar muito presa à decodificação, mas como essa não é suficiente para a interpretação, o professor precisa desencadear uma série de acções comunicativas, comentando, perguntando, levando a que o aluno ultrapasse do código escrito para focalizar o seu sentido, a sua compreensão.

Nesse caso, o autor não aconselha a leitura oral como forma exclusiva de leitura após o período da decodificação pela sua desvantagem no desenvolvimento dos mecanismos visuais necessários à apreensão rápida do texto escrito.

Para o autor as práticas de leitura devem ser modeladas e o professor deve promover condições para que sejam imitadas pelo aluno. Portanto, as formas de leitura oral e silenciosa realizada pelo aluno e professor e a leitura em voz alta realizada somente pelo professor têm como objectivo servir de modelo e criar contextos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste tópico, reiterámos que a prática pedagógica precisa possibilitar a leitura e a escrita significativa e prazerosa e desenvolver-se através de textos de circulação social. Retomamos ainda algumas características importantes das propostas pedagógicas de alfabetização que orientaram este trabalho:

- Processo de construção e de problematização da linguagem que tem sentido concreto para a pessoa que aprende;
- Aluno como sujeito activo do processo de aprendizagem;
- Professor como orientador e estimulador do processo de aprender do aluno, estabelecendo com ele diálogo e comunicação no contexto de ensino e aprendizagem;
- Valorização do conhecimento da língua que o aluno já adquiriu na sua experiência de vida pessoal e social;
- Processo de ensino e aprendizagem mediado pela interacção com os mais próximos e com o contexto social mais amplo;
- Fomento à experiência do aluno com a leitura que é divulgada na sociedade.

Soares (2008,p.1) evidencia três aspectos que são centrais na superação do fracasso da leitura: o contexto familiar dos alunos, o escasso acesso ao livro e a sua concorrência com os meios audiovisuais e a formação inadequada dos professores alfabetizadores.

Em relação aos primeiros aspectos, a autora ressalta que a escola pouco pode fazer a não ser ampliar a noção e as práticas de letramento, incorporando a esses novos tipos de alfabetização digital e audiovisual; contudo, a intervenção mais imediata e significativa é a mudança na formação dos professores.

As transformações paradigmáticas anunciadas desde meados dos anos 80 e os resultados precários que viemos conseguindo na aprendizagem inicial da leitura e da escrita têm colocado uma necessidade frequente de reflectir sobre os referenciais teóricos da formação de professores e os processos de ensino que têm predominado nas práticas de alfabetização nas escolas, tornando-se, assim, fundamental evidenciar, diferenciar e inserir nessas práticas os inúmeros aspectos e dimensões teóricas e metodológicas que sustentam os processos de alfabetização e possam atender de forma plena a aprendizagem da criança na construção de uma leitura com sentido e significado social.

Esta autora lembra-nos que o acesso da criança ao mundo da leitura e da escrita só ocorre por meio da conjugação das perspectivas de alfabetização e letramento e, que sem se apropriar de qualquer uma delas, a leitura não ocorre de forma plena. Sugere, então, a *desinvenção* da alfabetização, ou seja, das dimensões de codificação e decodificação e que essas ocorram sempre em contextos de letramento, de forma que o aluno se aproprie da

técnica de leitura e escrita e consiga usá-las nas diversas actividades e funções da prática social (Soares, 2003c; 2004a).

A autora defende a aquisição da tecnologia da escrita, que é aprender a codificar e decodificar, saber que a escrita representa os sons da fala, estabelecer as relações de fonemas e grafemas, que ela se desenvolve a partir da consciência fonológica e fonêmica e do reconhecimento dos processos de tradução da fala para a escrita. A outra via de acesso ocorre pelo uso dessa tecnologia na cultura escrita, com o acesso e participação da criança em experiências diferenciadas com a leitura e a escrita e pela sua interacção com diferentes géneros e materiais escritos.

De posse desses conhecimentos os professores devem usar métodos e procedimentos didácticos que contemplem essas diferenças, considerando, principalmente, a heterogeneidade dos grupos de trabalho, a especificidade de cada criança e as peculiaridades dos contextos envolvidos em cada experiência de ensino.

### **Capítulo 3**

## **Metodologia de Investigação, Fundamentação e Opções**





### 3. OPÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

No presente capítulo caracterizamos e justificamos as opções metodológicas e a tipologia de investigação que assumimos no estudo.

Outro aspecto ao qual damos atenção nesse capítulo diz respeito à caracterização das estratégias e instrumentos de recolha de dados, bem como, aos processos de tratamento e análise desses mesmos dados no quadro dos objectivos e questões de pesquisa que orientam o estudo.

#### 3.1 Opções metodológicas do estudo

Do ponto de vista da compreensão das temáticas da Supervisão e Formação Contínua de professores, no contexto espaço-temporal a que se refere este estudo, fizemos uma opção pelos pressupostos de natureza qualitativa e interpretativa, por se tratar de um estudo no âmbito das Ciências Sociais e Humanas.

Em sentido lato, o estudo insere-se numa abordagem de natureza qualitativa e interpretativa, destacando-se a análise de um caso em profundidade e em seu contexto natural. Apresenta por isso, uma ecologia que lhe é própria, é rico em pormenores descritivos e procura a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos no estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Martins (2004, p.85), os fenómenos da realidade precisam ser apreendidos e compreendidos numa perspectiva não reducionista o que exige um “conhecimento que se diferencia daquele que é concebido na ótica do cartesianismo e do positivismo, caracterizando-se, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade”.

Ao contrário da nossa opção, numa perspectiva positivista de investigação da realidade, o investigador preocupa-se em descobrir as “leis” que parecem inerentes aos fenómenos observados, investigando hipóteses previamente definidas e utilizando esses mesmos métodos quantitativos para esta finalidade. Neste sentido, um estudo quantitativo, geralmente procura seguir com rigor um plano previamente estabelecido, baseado em hipóteses claramente estabelecidas e variáveis que são, depois, objecto de definição operacional (Neves, 1996). Assim, nessa abordagem são largamente utilizados procedimentos estatísticos e os contextos são desconsiderados em função da

“objectividade” pretendida. Por seu lado, a pesquisa qualitativa de acordo com Neves (1996, p.1),

*“(...) costuma ser direccionada, ao longo do seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada”.*

A expressão “pesquisa qualitativa” pode assumir diferentes significados no âmbito das Ciências Sociais. Van Manen (1979) compreende um conjunto de técnicas interpretativas diversas que têm em comum o objectivo de descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. De acordo com esse autor (1979, p.520) este tipo de pesquisa “tem como objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenómenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e acção”.

Também Godoy (1995) destaca que os estudos qualitativos guardam uma distinção entre si quanto ao seu método, forma e objectivos. Desta forma, e não obstante a diversidade existente no âmbito dos trabalhos qualitativos menciona a seguir uma série de características transversais a esse tipo de pesquisa:

- *“O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;*
- *O carácter descritivo;*
- *O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;*
- *Enfoque indutivo” (p.62).*

Ainda de acordo com este autor, existem pelo menos três possibilidades de pesquisa oferecidas pela abordagem qualitativa, o *estudo de caso*, a *pesquisa documental* e a *etnografia*. Para Lessárd-Hébert, Goyette & Boutin (2005) a expressão investigação

interpretativa encontra-se inserida num conjunto de abordagens como a observação participante, a etnografia, o estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, mais genericamente, abordagem qualitativa.

Neste estudo, e apesar da opção pelos métodos qualitativos, não dispensámos a utilização de métodos quantitativos em função dos objectivos pretendidos por esta investigação. Pope e Mays (1995) afirmam que os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem e, apesar de estarem associados a diferentes visões da realidade, não podemos afirmar que se oponham ou se excluam mutuamente como instrumentos de análise e interpretação dos dados. De acordo com Neves (1996, p.2),

*“uma pesquisa pode revelar a preocupação em diagnosticar um fenómeno (descrevê-lo e interpretá-lo); o autor poderia estar preocupado em explicar esse fenómeno, a partir dos seus determinantes, isto é, das relações de nexos causal. Tais pontos não se contrapõem; na verdade complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenómeno estudado”.*

Devemos, pois, considerar que essa combinação de métodos qualitativos e quantitativos deve ser feita de forma criteriosa de maneira que a investigação não seja comprometida e os resultados sejam fiáveis. O investigador precisa ter cuidado na escolha e articulação dos métodos e técnicas de uma e de outra abordagem sob pena de alcançar um produto híbrido que não satisfaz os critérios de qualidade (Bogdan & Biklen, 1994).

No âmbito do nosso estudo os dados quantitativos foram essenciais para a compreensão da realidade e foram analisados em função do enquadramento teórico e dos seus contextos, condições essenciais à compreensão dos seus significados.

Neste sentido, o percurso metodológico do estudo foi delineado de acordo com a necessidade de interpretar o caso em estudo na formação do professor alfabetizador e o papel do formador, tendo como referência as práticas dos professores e formadores do Programa de formação (PROFA). Foram definidos os objectivos e as questões de investigação, usando diferentes técnicas/instrumentos de recolha de dados, atribuindo perspectivas aos diferentes sujeitos nele envolvidos e foi-se reconhecendo o valor dos papéis que estes assumiram no terreno das práticas.

Face às limitações da abordagem qualitativa ressaltamos a necessidade de o investigador minimizar os problemas relacionados com a opção pela investigação

qualitativa de entre os quais podemos mencionar a subjectividade das interpretações e a dificuldade e impossibilidade de generalização dos resultados. De acordo com Bradley (1993) não há soluções simples para os problemas da confiabilidade e da validação dos resultados de estudos de natureza qualitativa. Assim, o autor recomenda o uso de quatro critérios fundamentais para os atenuar: “conferir a credibilidade do material investigado, zelar pela fidelidade no processo de transcrição que antecede a análise, considerar os elementos que compõem o contexto e assegurar a possibilidade de confrontar posteriormente os dados pesquisados” (p.436). Trata-se de critérios que, no estudo, procurámos salvaguardar.

No que se refere à questão da objectividade e subjectividade é necessário admitir a influência das concepções e vivências do pesquisador na análise e interpretação dos dados, tendo, assim, como impossível a busca de total objectividade nos trabalhos científicos, pois os pesquisadores são seres humanos e existem inúmeros processos de interpretação. Conscientes desses aspectos foi importante ampliar as fontes de recolha de dados e realizar a sua triangulação, maximizando a possibilidade de conseguir resultados mais confiáveis, através do cruzamento das diferentes opiniões recolhidas.

A seguir explicitamos a estratégia metodológica de *estudo de caso*, a qual modelizou o estudo e que julgamos ser a mais adequada em função dos objectivos e finalidades da investigação.

### 3.1.1 Estudo de caso

Como referimos anteriormente, a natureza deste estudo justificou a escolha quer da abordagem qualitativa quer da modalidade estudo de caso e os dados recolhidos complementam-se com observações noutros locais com ele relacionados (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1986, citados por Lessard-Hébert et al, 2005).

Também, de acordo com Yin (2005), a estratégia de pesquisa de estudo de caso é indicado quando se pretende investigar o como e o porquê das situações, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e fenómenos e esses são contemporâneos, fazendo parte de um contexto da vida real.

Ressaltámos ainda a natureza dinâmica inerente ao estudo de caso, apresentando-se como o exame de um exemplo em acção, resultando esse dinamismo do facto de o caso ser

estudado no seu contexto real e particular. Além disso, constitui-se numa verificação aprofundada de uma situação ou acontecimentos que ocorrem num espaço e tempo específicos (Yin, 2005).

Nesta perspectiva, o *estudo de caso* apresenta algumas características fundamentais, de entre as quais salientamos, a totalidade, a particularidade, a realidade, a participação, a negociação, a confidencialidade e a acessibilidade (Marcelo et al., 1991, pp.14-15 citados por Abrantes, 2005).

Retomámos com Yin (2005) que, por focar uma situação específica, o *estudo de caso* pode assumir uma designação muito particularizada de pesquisa, levando a que o pesquisador trabalhe com rigor para expor todas as suas evidências de forma satisfatória. Esse tipo de investigação aprofunda e redimensiona as perspectivas teóricas e acrescenta-lhes subtilezas e caracteres que cumprem os critérios de construção de conhecimento.

O estudo de caso pode assumir formas e objectivos variados no processo de investigação qualitativa. Na área da educação, o seu campo de interesse destaca a natureza da sala de aula como meio culturalmente organizado para a aprendizagem; a natureza do ensino como, apenas um, de entre outros aspectos do meio da aprendizagem e a natureza das perspectivas-significados do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo (Erickson, 1986, citado por Lessard-Hébert et al, 2005).

No âmbito da educação, o interesse do estudo de caso incide geralmente na produção de conhecimento, que visa reponder ao desejo de compreender contextos/situações particulares, baseada em pormenores da prática; da necessidade de ter em conta os significados que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um meio/situação e da necessidade de compreender de modo comparativo diferentes níveis de uma mesma organização social de ensino-aprendizagem. Nesse caso, a compreensão de uma organização estudada em nível local pode ser desenvolvida pelo estabelecimento de relações com os elementos dessa mesma organização em um nível mais abrangente, permitindo identificar contradições contextuais e, por último, da necessidade de compreender uma organização local para além das suas condições particulares de existência por comparação com outras entidades similares.

Assim, alguns estudos de caso têm a intenção apenas de explorar o caso e, a partir dele, descobrir problemáticas e perspectivas renovadas ou sugerir hipóteses aprofundadas para pesquisas futuras. Outros são essencialmente descritivos dos pormenores da prática

concreta e particular, sem pretender generalizar os seus resultados. Outros tipos perseguem um objetivo prático e utilitário, seja porque têm a intenção de obter um diagnóstico do problema ou de fazer a sua avaliação, ou porque procuram prescrever uma solução, ou ainda, provocar alguma mudança na organização estudada (Erickson, 1986, citado por Lessard-Hébert, *et al*, 2005).

No que se refere ao processo de validação dos resultados, existem críticas ao estudo de caso pelo facto de não ser possível generalizar os seus achados. A esse respeito, Erickson (1986 citado por Lessard-Hébert *et al*, 2005) não considera impossível a descoberta de princípios universais da vida social; contudo uma vez que, segundo ele, a manifestação desses princípios numa dada realidade é única e singular, a sua descoberta só poderá ocorrer após um estudo pormenorizado de casos particulares.

Também Gauthier (1987, citado por Lessard-Hébert *et al*, 2005) ressalta nesse processo o cuidado com a incidência da subjectividade do pesquisador e dos demais participantes nos resultados da pesquisa e considera importante, na validação do estudo de caso, ter-se em consideração a proximidade do investigador com o meio estudado, devendo esta ser concebida ainda na fase de formulação da problemática do estudo e, cuja preocupação maior deve ser a sua convivência com o problema que tem como objectivo esclarecer.

Além dessas precauções, recomenda-se o emprego de técnicas diversificadas de recolha de dados. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o *estudo de caso* pode reunir um número volumoso de informações detalhadas e que, por isso, pode recorrer ao uso de técnicas de recolha de informações igualmente variadas como a observação, entrevista, documentos escritos e gravações de áudio e vídeo.

Mesmo considerando o facto de o estudo de caso não ser passível de generalização, alguns pesquisadores reconhecem que os seus resultados podem trazer elementos importantes para a análise de uma nova situação com características aproximadas, obtendo assim, um certo grau de generalização.

Nessa perspectiva, Cohen e Manion; Morrison, 2000; Marcelo *et al*, 1991 (citados por Abrantes, 2005) referem que os resultados alcançados com esse tipo de investigação podem contribuir de maneira significativa e, conjugando-se com outros trabalhos científicos, trazer uma compreensão mais causal da que tencionámos em estudo.

Patton, 1990; Martella *et al*, 1999; Tuckman, 2002 citados em Moreira (2004), acreditam que é possível haver uma seleção de critérios teóricos de um caso para outro, os quais resguardam a sua natureza relativa e temporalmente determinada; não obstante, para muitos críticos essas mesmas características oferecem pouca base de crédito e condicionam a sua generalização.

Guba & Lincoln, 1994; Stake, 1995; 2000 também citados em Moreira (2004) denominam a transposição de resultados de um caso para outro de *transferibilidade* ou *generalização naturalista*. Para Stake (1978, citado por Alves-Mazotti, 2006) o que aprendemos com o estudo de um caso particular pode (ou não) ter semelhança com outros casos conhecidos. Nesse sentido, os estudos de caso bem narrados propiciam ao leitor a oportunidade de associar o que foi relatado com os acontecimentos vividos na sua própria realidade.

Nestes exemplos, os resultados dos estudos de caso não são transpostos de maneira acrítica e sem o devido cuidado e rigor instrumental com a situação/contexto em causa, servindo como ajuda à reinterpretação do caso de interesse do leitor.

No próximo tópico, apresentamos um resumo da contextualização do estudo no Programa de formação (PROFA), evidenciando a estrutura do Programa desenvolvido a nível nacional e o seu delineamento no contexto da Rede Municipal de Educação de São Luís, bem como os participantes da pesquisa e os procedimentos de recolha e análise de dados.

### **3.2 Contextualização do Estudo e identificação do problema de pesquisa**

#### *3.2.1 Caracterização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*

Em fins dos anos 1990, no Brasil, a preocupação com a formação do professor alfabetizador intensificou-se, principalmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996 e com a divulgação da pesquisa do Sistema Nacional de Educação Básica-SAEB<sup>15</sup>, a qual diagnosticou uma situação crítica na

---

15 O foco do processo avaliativo do SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica são as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática realizado com os alunos da 4ª e 8ª séries



aquisição da leitura e escrita dos alunos concludentes das séries iniciais e finais dos ciclos de estudo da educação básica brasileira.

Esta avaliação revelou que, ao concluírem a 4ª ou a 8ª série do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, os alunos não atingiam as habilidades básicas de leitura, interpretação e escrita de textos, ou seja, embora decodifiquem textos simples não fazem uso competente das habilidades de leitura e escrita na prática social, ficando propensos a ser futuros *alfabetizados funcionais*<sup>16</sup>.

A partir dos resultados dessa avaliação o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura-MEC, planeou o desenvolvimento de uma série de programas nacionais e regionais estruturados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que visaram combater os problemas identificados em todo os níveis e modalidades de ensino do país. Entre esses Programas de Formação destaca-se o Programa Parâmetros Curriculares em Ação, sendo vinculado a esse, o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)”. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* abrangem o ensino fundamental e definem os parâmetros de formação de professores para actuar nestes níveis de ensino, garantindo o material pedagógico e as orientações para a utilização desse material pelas Secretarias de Educação. O *Programa dos Parâmetros em Ação* destina-se aos profissionais das escolas públicas do país. O seu trabalho de formação foi desenvolvido através de uma rede de formadores da Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC) com o propósito de actualizar os conhecimentos sobre currículo, projecto pedagógico e políticas educacionais.

Posteriormente, vinculando-se ao *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*, o *Programa Parâmetros em Ação* foi responsável pela actualização do conteúdo didático da alfabetização e contribuiu com os cursos de formação inicial e contínua de professores e foram desenvolvidos em regime de parcerias com as Secretarias de Educação estaduais e municipais, universidades, escolas públicas de

---

dos ciclos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Na Língua Portuguesa o objectivo dessa avaliação é verificar se os alunos são capazes de interagir com textos escritos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação em diversas situações de comunicação. Na disciplina de Matemática os alunos são avaliados na resolução de problemas.

(Disponível em < [http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua\\_portuguesa.html](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.html)> Acesso em 22/06/96).

<sup>16</sup> Uma pessoa analfabeta funcional possui habilidades e competências que tornam o sujeito capaz de participar de todas as actividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo social (Soares, 2000).

formação para o Magistério e organizações dos sectores privados interessados também pela formação de professores.

Os objectivos que norteiam o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) buscam oferecer condições para os professores compreenderem como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno e levá-los a reflectir sobre as questões didáticas e metodológicas do ensino, visando colmatar, de forma mais adequada, essas necessidades de aprendizagem.

No contexto da Secretaria Municipal de Educação em estudo (São Luís), o Programa desenvolveu-se em duas etapas que se complementaram. Em 2001, o Programa foi desenvolvido em parceria entre o Ministério da Educação e a Prefeitura Municipal. Em 2002, ocorreu o término da assessoria com o MEC e a formação passou a ser desenvolvida sob a coordenação e assessoria de profissionais do próprio contexto da referida Secretaria de Educação.

É também no sentido de contribuir para a melhoria da formação que desempenhamos neste quadro da relação com a UA (Portugal), na qualidade de mestranda do Mestrado em Supervisão Curricular do DDTE.

### 3.2.1.1 Estrutura e metodologia do PROFA<sup>17</sup>

O Programa é uma proposta de formação contínua em serviço que se destina a professores das séries iniciais do ensino fundamental, da educação infantil e alfabetização de jovens e adultos. O Programa completo está organizado em módulos de estudo distribuídos em carga horária semanal, totalizando-se em 160 a 180 horas ou, em casos especiais, até 200 horas anuais, ficando a cargo das Secretarias de Educação o seu calendário de funcionamento, a redução ou a ampliação da sua carga horária para os estudos adicionais de Gramática e Pontuação.

Os conteúdos curriculares da formação apresentam-se nos três módulos específicos a seguir, acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentam actividades

---

<sup>17</sup> Utilizaremos a sigla para centrar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

de leitura e escrita e estão distribuídos em unidades de estudo que contam com as cinco actividades também delineadas a seguir:

- O **primeiro módulo** contempla os fundamentos teóricos do processo inicial de aprendizagem da Leitura e da Escrita e os conhecimentos da Didáctica da alfabetização, com a finalidade de demonstrar que a aprendizagem destas competências resulta de um processo de construção conceptual e reflexivo do aluno sobre as características de funcionamento da Língua, de acordo, aliás, com as perspectivas teóricas avançadas na primeira parte deste estudo.
- O **segundo módulo** enfatiza algumas situações didácticas de uso da linguagem escrita com o propósito de mostrar que o processo de alfabetização ocorre em diferentes situações sociais de leitura e de produção de textos.
- O **terceiro módulo** complementa os primeiros, inserindo os conteúdos de Língua Portuguesa que são considerados relevantes para o período da alfabetização (MEC/SEF. PROFA. Documento de Apresentação, 2001c).

As unidades de estudo contemplam cinco actividades, que são realizadas durante as sessões de formação e subdividem-se em dois grupos. O grupo das **Actividades Permanentes**, como o título sugere, são actividades desenvolvidas durante todas as sessões de formação. Fazem parte desse grupo, a **Leitura compartilhada** (i) de textos, que pode ser realizada tanto pelos formadores como pelos professores, cuja finalidade principal é desenvolver no professor o gosto e o hábito pela leitura, a actividade **Rede de Idéias** (ii), na qual, professores e formadores comunicam e discutem o registo pessoal relativo às actividades de leitura e escrita aplicadas na sala de aula. Esta actividade sugere o desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor sobre a sua prática, discute a sua condição de leitor e escritor e promove uma reconstrução colectiva dos conteúdos que são trabalhados na formação.

O processo de reflexão que é fomentado pelo *registo reflexivo* apresenta-se como outra possibilidade de desenvolvimento e possível fonte de conhecimento pessoal e profissional. Através desses registos o professor em formação pode vir a atingir um maior discernimento e consciência acerca da sua prática, expor as teorias que a norteiam e

ressaltar os avanços e as dificuldades quer na sua produção escrita, quer no seu processo de formação.

Essa função abrangente que o caderno de *registo reflexivo*<sup>18</sup> fomenta no contexto da formação, aproxima-se da abordagem de *portfolio reflexivo* defendida por Sá-Chaves (2000a), o qual se apresenta como um instrumento de diálogo entre o formador e formandos na construção partilhada do seu conhecimento e no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Conforme a autora (2000a, p.15),

*“os portfolios reflexivos são instrumentos de diálogo entre formadores e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente reelaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o a tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de deixar-se invadir por dúvidas e conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e tolerante quanto às hipóteses dos outros”.*

Na perspectiva desta autora o portfolio reflexivo constitui-se através de cartas e narrativas que se dirigem à própria pessoa que as escrevem e aos formadores, sendo por este enriquecidas com novas informações e, contém um forte suporte afectivo e pessoal na mediação da passagem da pessoa ao professor e vice-versa do professor à pessoa (Sá-Chaves, 2000a). O portfolio não deve ser confundido com um caderno de notas ou de resumos e ser uma mera acumulação de trabalhos, servindo como objecto principal e único de julgamento no processo avaliativo do formando.

O Documento *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* sugere que o registo deve incluir narrativas que contenham os fundamentos teóricos e metodológicos de leitura e escrita que os professores experimentam na sua prática, servindo ao processo de tomada de consciência da qualidade dessas mesmas práticas (MEC/SEF. Guia de Orientações Metodológicas Gerais, 2001a).

---

<sup>18</sup> No contexto da formação o caderno de registo denomina-se *caderno volante* e serve para registar a memória das reuniões de estudo, das pautas, das principais idéias, avaliações e os comentários pessoais dos professores e do formador (Brussio, 2003)

É possível que essas reflexões possam gerar um aprofundamento sistemático dos conteúdos a partir do que os professores já sabem ou do que ainda venham a saber através de reconstrução partilhada do seu conhecimento no processo formativo. A ideia do registo escrito tem a finalidade de tornar evidente aquilo que os professores falam e fazem na prática e que pode ser motivo de reflexão e de contextualização dos conteúdos da sua formação.

Além das narrativas, outros suportes e instrumentos elaborados no âmbito da formação, relacionados com a leitura e a escrita podem compor o caderno de registo, por exemplo, ficheiros contendo documentos do curso. O registo contempla ainda uma componente avaliativa que monitoriza a aprendizagem do professor em particular e do seu processo de formação como um todo. Sá-Chaves (2000a) ressalta que o portfolio não deve ser inserido num modelo de avaliação rígido e simplista que resulta de exames ou provas pontuais, mas ao contrário, dar lugar a alternativas mais abertas, dinâmicas e continuadas do processo de formação.

No entanto, conforme verificámos, na análise documental dos registos, o Programa de formação enfatizou apenas o carácter retentor e organizador dos registos escritos das sessões de formação e das práticas dos professores, não potencializando a sua mais-valia como elemento comunicacional entre formador e professores, nem o aprofundamento de conteúdos, tornando-se, assim, apenas em registos de ocorrência de factos e acontecimentos da formação. Essas características do registo e as suas limitações serão retomadas no quinto capítulo deste trabalho.

Outra das actividades do PROFA é o **Trabalho Pessoal** (iii), que se constitui como uma actividade de produção escrita que o professor desenvolve fora do contexto de formação. Além de promover o aprofundamento de referenciais teóricos adquiridos na formação o trabalho pessoal também serve de parâmetro de aprendizagem e reflexão do professor sobre os fundamentos da didáctica da alfabetização. Os textos do trabalho pessoal devem obedecer às normas de uma escrita reflexiva e integrar o caderno de registo reflexivo.

O grupo das actividades **Não-Permanentes** variam em quantidade, são opcionais e dependem do modo como são planeadas e dinamizadas pelo formador (supervisor) no contexto da formação. Estas actividades devem contemplar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e ser desenvolvidas a partir da sua prática através da

exploração dos conhecimentos prévios, do aprofundamento de conteúdos, do planeamento e desenvolvimento de propostas de ensino e actividades e da discussão de necessidades e dificuldades enfrentadas pelos professores (MEC/SEF. Guia de Orientações Metodológicas Gerais, 2001a).

A primeira etapa de desenvolvimento do Programa foi desenvolvida em parceria entre SEMED/MEC/SEF em 2001 e recebeu suporte teórico e metodológico dos profissionais que participaram do programa de divulgação do Referencial dos Parâmetros Curriculares em Acção por todo o país. Posteriormente, ela foi implementada no quadro da Secretaria Municipal de Educação como uma das possibilidades de valorização do professor e o aprofundamento dos estudos profissionais sobre a alfabetização (SEMED. Programa de Formação Continuada em Alfabetização, 2004a).

Assim, a formação contínua foi vinculada ao Plano de Cargos e Salários dos professores, tornando-se numa condição indispensável para a progressão no nível da carreira profissional<sup>19</sup>. Desde então, ela vem sendo desenvolvida pelos formadores (supervisores) de maneira regular e sistemática, através de encontros semanais de estudo e de pautas padronizadas de acordo com o referencial de conteúdos proposto pela Secretaria de Educação-MEC.

Na segunda etapa, a partir de 2002, a formação contínua foi reestruturada e passou a ser tutelada pelo Programa “*São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*”<sup>20</sup> da própria Secretaria Municipal de Educação. A partir da experiência vivida na etapa anterior e sob a orientação de consultores externos, os técnicos e especialista da Secretaria decidiram continuar a formar formadores e professores no sentido de criar algumas condições necessárias à formação de alunos leitores e escritores (SEMED. Programa de Formação Continuada em Alfabetização 2004a).

A prioridade da formação na leitura e na escrita visou responder aos desafios colocados à escolaridade básica com relação à aprendizagem dos conhecimentos de todas

---

<sup>19</sup> A carreira do professor no âmbito da Secretaria de Educação é subdividida em quatro níveis. A progressão de um nível para outro corresponde a melhoria salarial, sendo conseguida em função do tempo de serviço e da participação do professor em cursos de qualificação/formação contínua, associados à Pós Graduação.

<sup>20</sup> O Programa “*São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo*” consiste num processo de reestruturação do Sistema Municipal de Educação de São Luís (Brasil), desenvolvido através de quatro eixos principais que visam o aperfeiçoamento profissional e a melhoria do atendimento educacional do ensino fundamental: Eixo de Formação, Eixo de Gestão, Eixo de Rede Social Educativa e Eixo de Avaliação (SEMED. Programa de Formação Continuada em Alfabetização, 2004a)

as áreas do currículo e, principalmente, a garantia do acesso e participação do aluno na cultura letrada (SEMED. Programa de Formação Continuada em Alfabetização, 2004a). No exercício de tutela da formação, a Secretaria de Educação implementou, também, algumas mudanças na sua organização educacional, tornando o ciclo de alfabetização<sup>21</sup> uma prioridade do ensino fundamental.

Nessa Proposta Curricular, aos alunos das primeiras séries do ensino fundamental é dado o tempo de um a três anos para desenvolver e aprofundar as aprendizagens básicas, defendidas e julgadas mais adequadas para o processo de alfabetização, em contextos de práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização não se reduz apenas ao domínio das primeiras letras pelo aluno, envolve, também, saber utilizar a Língua escrita nas situações em que é necessário ler e produzir de textos na escola e no seu contexto sócio-cultural.

Na referida proposta, os conteúdos de aprendizagem estão organizados de forma diferenciada, configurando um currículo interdisciplinar, a avaliação processual e uma formação docente mais situada na experiência do professor, sendo essa concebida, também, de uma forma mais integrada e articulada com a comunidade escolar. Essa proposta visa atender o processo de alfabetização e de letramento dos alunos e a preparação adequada dos professores para actuar de maneira eficaz no ensino, desenvolvendo habilidades e comportamentos que potenciem o comportamento leitor e escritor nas mais variadas situações de leitura e escrita.

Na proposta de ensino por ciclo, a Língua Portuguesa aparece como “uma das áreas do conhecimento mais importantes”, tornando-se na matéria curricular que integra todas as áreas do currículo do Ensino Fundamental (SEMED. Proposta Curricular, 2003; 2005)

Das inúmeras actividades que procuram sistematizar e otimizar o tempo e a aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas do currículo, essa Proposta enfatiza a importância da actividade com projectos didácticos. Na Língua Portuguesa, essa actividade didáctica permite que, de uma forma integrada, o professor possa trabalhar as dimensões da leitura, da escrita e da comunicação oral numa lógica que integra as outras áreas do currículo.

---

<sup>21</sup> O ciclo de alfabetização atende os alunos de 6 a 8 anos de idade e corresponde às etapas I, II e III das primeiras séries do ensino fundamental (SEMED. Proposta Curricular, 2003; 2005).

Nessa perspectiva, a formação contínua vem empregando uma diversidade de géneros textuais, utilizando diferentes estratégias, saberes e conhecimentos com vista a aprofundar e ampliar o repertório leitor e escritor dos professores e dos formadores (supervisores).

Uma iniciativa na qual se evidencia essa preocupação, foi a elaboração de um módulo de continuidade de estudo, que ultrapassou o referencial curricular do Programa. A elaboração desse módulo além da equipa de formadores, contou também com a colaboração dos professores que já haviam experimentado alguns conteúdos da formação na sua prática (SEMED. Coletânea do Cursista, 2004b).

O principal objectivo deste módulo foi retomar e aprofundar alguns conteúdos da formação e acrescentar aqueles cujos resultados foram reconhecidos como positivos na experiência prática dos professores. O Relatório de Actividades do PROFA referente ao período 2002-2006 ressalta que a elaboração deste módulo de estudo instituiu um espaço de aprofundamento da didáctica da alfabetização dos professores e dos formadores pelo que, na opinião dos formadores, a sistematização destas actividades abriu um leque maior de intervenções pedagógicas nas escolas.

Esse módulo complementar de estudo não ocorreu em 2006 devido aos imprevistos que o grupo de formação sofreu com a reforma do prédio e a paralisação dos professores. No entanto, por ser um módulo de carácter complementar fica sempre em aberto a possibilidade de sua realização. Ressaltámos, ainda, a importância deste material para o processo formativo, pois como atestam os documentos da Secretaria a sua produção demandou um desafio importante para o grupo de formadores e professores num momento em que conseguiu atingir uma maior contextualização e autonomia em relação ao referencial do Programa nacional. Nesse sentido, foi nosso propósito mostrar essa experiência autónoma do curso em relação ao MEC.

Outra iniciativa do grupo, na formação de 2006, reduziu a carga horária dos conteúdos de ensino, dando prioridade aos conhecimentos relativos à didáctica da alfabetização aos professores que ingressaram na Rede de Ensino através de concurso público em 2001. Esses professores tinham pouco tempo de serviço na Rede e, além disso, porque muitos eram professores do ciclo de alfabetização.

Segundo as informações orais prestadas por uma das formadoras, o Programa de formação ainda não passou por um processo aprofundado de discussão com todo o seu



corpo docente, apesar das suas avaliações apontarem ao longo destes anos algumas dificuldades no seu desenvolvimento em relação às práticas. O Relatório de Actividades do PROFA referente ao período 2002-2006 identifica algumas dessas dificuldades:

- transposição dos conhecimentos da formação para a prática dos professores;
- salas com um grande número de alunos;
- falta de material didáctico e pedagógico;
- falta de apoio dos gestores e coordenadores pedagógicos;
- dificuldade de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais nas tarefas de ensino;
- falta de tempo para a elaboração do planeamento didáctico;
- pouco ou nenhum envolvimento dos pais nas actividades e projectos da escola (SEMED. Relatório de Actividades do PROFA referente ao período 2002-2006).

O período de formação, alvo desta investigação teve início em Maio de 2005 com previsão de terminar em Maio de 2006. Porém, o processo formativo sofreu um atraso e coincidiu com a finalização das actividades escolares em Dezembro/2006.

O atraso na finalização da formação ocorreu devido à paralisação, por quase oito meses dos encontros de estudo, causada pela falta de estrutura física do prédio onde funcionavam as aulas dos professores. Este facto levou a que muitos professores desistissem de participar ou mudassem os seus horários de estudo na formação.

A mudança do grupo docente para um prédio novo e a retoma dos encontros aconteceram antes da chegada da nossa investigação, o que possibilitou a realização da pesquisa naquele novo contexto.

De certa forma, os factores aqui destacados contribuíram para entendermos alguns acontecimentos que presenciámos durante os encontros de estudo, os quais revelaram muitas vezes algum desânimo e desmotivação dos professores perante o processo de formação.

Em seguida, caracterizamos a amostra do estudo, nomeadamente os professores alfabetizadores e os formadores (supervisores) que participaram do Programa.

### 3.3 Participantes da pesquisa

#### 3.3.1 Estudo de caso / nível macro: o grupo de professores

O estudo encontra-se organizado em três níveis: macro meso e micro sistémico concebidos como sistemas aninhados que se explicam mutuamente. O nível macro refere-se ao Programa de Formação de Professores alfabetizadores (PROFA) desenvolvido no período de Setembro a Novembro de 2006, tendo abrangido um grupo de trinta e três (33) de um total de aproximadamente 337 professores matriculados e duas (2) formadoras que pertenciam a um grupo de catorze (14) formadoras que desenvolviam a formação no Programa.

O critério de escolha desse grupo de professores decorreu de uma conversa anterior com as formadoras, na qual se mostraram receptivas ao trabalho de investigação. Procurámos, também, garantir que o estudo fosse realizado com um grupo de professores que actuam nas primeiras séries, visto que o curso atende outros profissionais da escola.

Procurámos, nesse nível de pesquisa, inquirir os trinta e três (33) professores pertencentes à amostra, caracterizados na tabela a seguir conforme a formação académica, o sexo e a idade:

**Tabela nº1**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Quant.</b>	<b>%</b>
<b>Formação Académica</b>	Graduação	15	45.4
	Em curso	05	15.2
	Pós-Graduação	13	39.4
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	32	96.9
	Masculino	01	3.1
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>
<b>Idade</b>	De 36 a 50 anos	15	45.4
	De 26 a 35 anos	12	36.4
	Mais de 50 anos	04	12.1
	Até 25 anos	02	6.1
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Categorização referente à formação académica, sexo e idade**

Como se observa nos dados apresentados na tabela nº 1 a quase totalidade de professores inquiridos é do sexo feminino, tem idades entre 36 a 50 anos e apresenta habilitação mínima exigida para a docência dos primeiros anos do ensino fundamental. Essa situação é considerada um avanço importante para a política educacional da Secretaria, pois neste nível de escolaridade, espera-se que os profissionais já tenham adquirido os conhecimentos básicos e específicos que lhes permitam lidar com os problemas da prática e sigam promovendo aprendizagens significativas para os alunos.

Quanto às áreas de formação nos dados da tabela nº2 pode-se perceber que esse grupo de professores apresenta formação graduada específica nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, distribuída nas áreas de Geografia; Educação Artística; História; Ciências Contabilísticas e Letras.

Podemos verificar, ainda nessa tabela, que cinco dos professores inquiridos estavam cursando a Graduação, destacando-se os cursos Normal Superior, Pedagogia e Licenciatura das Séries Iniciais. Acredita-se que esses professores estavam complementando os seus estudos, visando uma melhor actuação na alfabetização.

Ressaltámos, ainda, que treze (13) dos participantes cursaram a Pós-Graduação nas áreas da especialidade na Supervisão/Gestão, Educação Infantil e Psicopedagogia.

**Tabela nº 2**

<b>Formação</b>	<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Graduação</b>	Pedagogia	06	18.2
	Geografia	03	9.1
	Letras	03	9.1
	Educação Artística	01	3.0
	Ciências Contabilísticas	01	3.0
	História	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>45.4</b>
<b>Graduação em curso</b>	Pedagogia	02	6.1
	Normal Superior	02	6.1
	Licenc.Séries Iniciais	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>15.2</b>
<b>Especialização</b>	Esp. Supervisão/Gestão	10	30.3
	Esp. Psicopedagogia	02	6.1
	Esp. Educação Infantil	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>39.4</b>
<b>Total Geral</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Formação específica dos professores**

Em seguida, a tabela nº 3 refere-se à categorização da situação e função profissional, os anos de docência na educação e na alfabetização dos professores:

Tabela nº3

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Quant.</b>	<b>%</b>
<b>Situação profissional</b>	Concursada	31	94.0
	Nomeada	01	3.0
	Contratada	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>
<b>Função profissional</b>	Professor	29	87.9
	Coord.Pedagógica	03	9.1
	Directora	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>
<b>Tempo de docência</b>	De 4 a 10 anos	16	48.5
	De 11 a 20 anos	07	21.2
	Mais de 20 anos	06	18.2
	Até 3 anos	04	12.1
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>
<b>Docência na alfabetização</b>	De 2 a 5 anos	19	57.6
	Até 1 ano	07	21.2
	De 6 a 10 anos	04	12.1
	Mais de 10	02	6.1
	Nenhum	01	3.0
	<b>Total Geral</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Categorização referente à situação e função profissional, anos de docência na educação e na alfabetização**

Relativamente à situação profissional desses professores os dados da tabela nº 3 apresentam uma situação estável dos professores na Secretaria de Educação com ingresso através de Concurso Público, superando uma situação anterior que era caracterizada por condições de instabilidade e formação precária do seu quadro profissional docente. A maioria dos participantes é professor na área da alfabetização.

Outro ponto a destacar é relativo ao tempo de docência dos professores e ao tempo de experiência profissional na alfabetização. O tempo de experiência docente da maioria dos professores situou-se entre os 4 e 10 anos, pelo que, segundo Gonçalves & Simões (1991), esses professores se encontram presumidamente numa fase de estabilidade na carreira docente.

Nessa fase, pressupõe-se que o professor já se compromete profissionalmente, apresentando maior domínio do funcionamento e gestão da sala de aula e sente-se mais confiante no desempenho das suas funções, por já ter adquirido um estilo pessoal de ensinar. Os dados revelaram ainda que o tempo de experiência dos professores com turmas de alfabetização situa-se de dois aos cinco anos.

Salientámos, ainda, que apesar das inúmeras iniciativas da política de formação da Secretaria de Educação em promover a formação contínua dos professores para actuar, principalmente no ciclo de alfabetização é ainda preocupante nesse contexto a grande mobilidade desses docentes para outras séries do ensino fundamental.

Muitos professores após terem cursado a formação contínua e estarem, de certa forma, melhor preparados para o trabalho com a alfabetização, e alcançar o período de estabilidade administrativa na carreira, optam por outras séries do ensino fundamental. Os documentos do Programa não mencionam esse problema. No entanto, obtivemos informações através de algumas conversas informais de professores e formadores que ele ocorre com frequência.

### *3.3.2 Estudo de caso/ nível meso: o grupo de formadores (supervisores)*

O nível meso corresponde ao contexto do Programa de formação, tendo abrangido duas (2) das catorze formadoras (14) do Programa de formação no período de Setembro a Novembro/2006.

A flexibilidade da carga horária de trabalho na Secretaria de Educação e a disponibilidade de tempo desse grupo dificultou o acompanhamento das catorze formadoras, incidindo sobre duas formadoras que trabalhavam no turno vespertino e implementavam a formação com os professores no turno nocturno. A escolha pela dupla de formadoras decorreu da forma como elas já desenvolviam os seus trabalhos, ou seja, desenvolviam uma carga horária semanal de quatro horas diárias de trabalho na formação, as quais procurámos, naturalmente ajustar-nos. O estudo acompanhou o trabalho dessas formadoras nos momentos de discussão e planeamento com o restante dos elementos do grupo de formadoras na Secretaria, no turno vespertino, e durante as sessões de estudo com os professores no turno nocturno.

A opção por essa dupla de formadoras decorreu da identificação de um relacionamento baseado na colaboração e no respeito destas com os professores anterior à pesquisa, sendo esse factor considerado relevante para os estudos desenvolvidos pelo Mestrado na Universidade de Aveiro. Junta-se a esse motivo a receptividade, o respeito e a importância dados às informações prestadas sobre a pesquisa e a disponibilidade das mesmas em colaborar com o trabalho de investigação.

Ressaltámos, ainda, que desde a incorporação do Programa pela Prefeitura em 2002, para além dos momentos observados na pesquisa, o grupo de formadoras tem actuado em inúmeros sectores da Secretaria nos quais vem implementando e acompanhando medidas educativas relativas à alfabetização de crianças, jovens e adultos. Essas actividades, geralmente são desenvolvidas através de oficinas de leitura e escrita; organização e acompanhamento de cursos de alfabetização; elaboração de instrumentos de avaliação, acompanhamento do ciclo de alfabetização e a realização de oficinas pedagógicas em instituições de formação docente (SEMED. Relatório de Actividades do PROFA referente ao período 2002-2006).

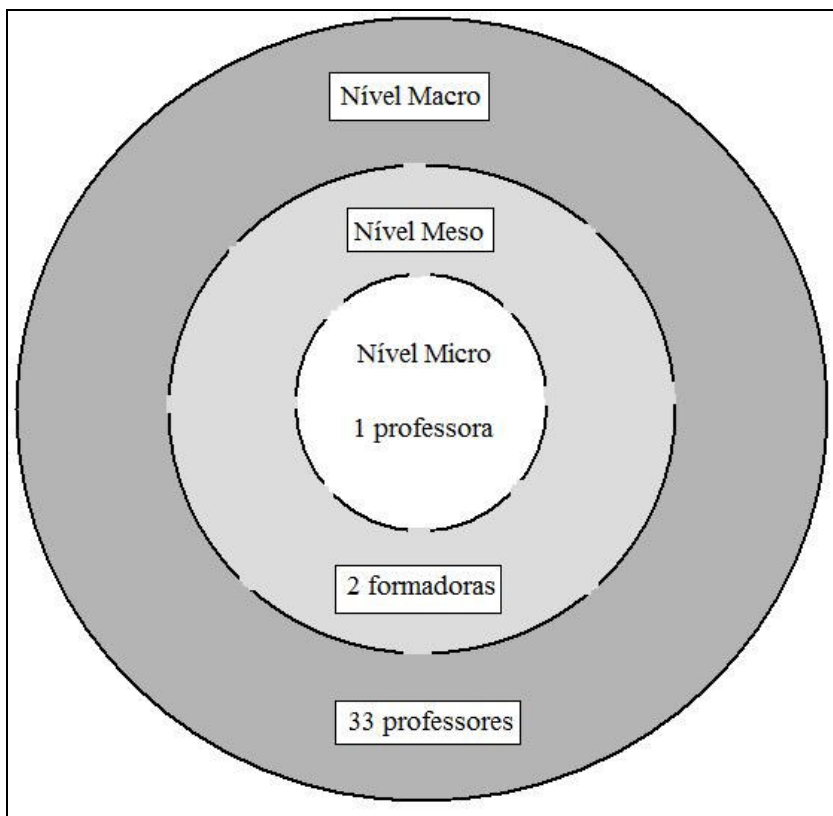
### *3.3.3 Estudo de caso/nível micro: a prática docente*

A esse nível o estudo foi realizado no micro contexto da sala de aula, numa escola da Rede Municipal de Ensino que atende as primeiras séries do ensino fundamental nos meses de Outubro e Novembro/2006.

A docente é efectiva do quadro profissional da Secretaria de Educação de São Luís é professora da primeira etapa do ciclo de alfabetização. Apresenta seis anos de experiência profissional, com dois anos no ensino da alfabetização. É especializada em Educação Infantil e estava concluindo o curso de Especialização em Orientação e Supervisão e Gestão Escolar. Quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos, a sua situação profissional é semelhante à do grupo de professores do Programa, passando por uma fase de estabilização na carreira profissional.

A seguir na **Figura nº 1** procurámos apresentar uma visão integrada dos diferentes níveis da pesquisa realizada no Programa de formação:

Figura nº1



Representação da amostra do estudo

### 3.4 Procedimentos de recolha e análise de dados

Com a finalidade de obter respostas para as questões de investigação levantadas pelo estudo, destacámos, a seguir, os momentos de recolha das informações e as principais técnicas e instrumentos que foram empregados no trabalho de campo, os quais serviram, posteriormente, no processo de análise e categorização dos dados. Como já mencionámos anteriormente, o uso diversificado dos instrumentos e das técnicas teve o propósito de enriquecer a descrição e a análise do objecto de estudo encaminhados pela metodologia de estudo de caso adoptada.

Nos níveis **macro e meso**, a recolha de dados foi realizada através das seguintes fontes, técnicas e instrumentos de investigação:

- Documentos oficiais do MEC/SEF- Guia de Orientações Metodológicas Gerais (2001a), Documento de Apresentação do Programa (2001c), Guia do Formador (2001b);
- Documentos oficiais da Secretaria de Educação- Proposta Curricular (2005); Relatório de Actividades do PROFA referente ao período 2002-2006; Documento da Proposta de Formação da SEMED (2004a) e Coletânea do Cursista, mód. Iv (2004b);
- Sete notas de campo das sessões de formação dos professores;
- Cinco notas de campo dos encontros de discussão das formadoras;
- Aplicação de inquérito por questionário aos trinta e três professores, que constituem a amostra seleccionada para esta investigação;
- Registo reflexivo elaborado pelos professores referentes ao período de 2005-2006;
- Registo reflexivo elaborado pelos formadores referentes ao período de 2003-2005.

No nível **micro**, centrado na prática docente, realizámos a análise de sete observações das aulas (notas de campo) e duas entrevistas, uma inicial e outra final, com a professora participante.

De forma geral, a pesquisa recorreu às técnicas de recolha de dados dos questionários, documentos do Programa de formação, registos reflexivos de formadoras e professores, das observações participantes e das entrevistas com a Professora, sendo essas técnicas e instrumentos melhor detalhados nos tópicos seguintes.

Essa investigação envolveu professores e formadores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), cujo objectivo principal pretendia conhecer os processos e as dinâmicas do Programa de formação em articulação com a prática dos professores alfabetizadores e a função do formador como supervisor das aprendizagens.

Desse objectivo geral decorreram os objectivos específicos, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. A seguir, no Quadro nº1, acompanhámos a articulação entre as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os objectivos com os quais essas técnicas e instrumentos foram utilizados e as datas/períodos de recolha da pesquisa.



Quadro nº1

Objectivos da Investigação	Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados	Datas de Recolha de Dados
<b>Específicos</b>		
(1) Identificar a concepção de formação do Programa; (2) Caracterizar a função do formador (supervisor) na formação; (3) Identificar as concepções de alfabetização do Programa e as concepções reveladas pelos professores;	-Recolha Documental	Setembro a Novembro/ 2006
	-Elaboração e aplicação de um inquérito por questionário com questões abertas e fechadas	Outubro/2006
	-Observação participante	Setembro a Novembro/2006
	-Registos escritos pelos formadores	Outubro/2006
	-Registo escritos pelos professores	Outubro/ 2006
(4) Interpretar os impactos e as mudanças que ocorreram na prática dos professores no período de Setembro a Novembro/2006	-1ª Entrevista semi-estruturada	Outubro/2006
	-Observação participante	Outubro a Novembro/2006
	-2ª Entrevista semi-estruturada	Novembro/2006

**Articulação entre os objectivos, técnicas e instrumentos de pesquisa e as datas/períodos de recolha de dados**

#### 3.4.1 Observação Naturalista

Uma das fontes de recolha de informações associada ao estudo de caso foi a técnica da observação. Esta é, normalmente, a técnica mais comum e mais utilizada nas pesquisas qualitativas porque revela ser um conjunto de utensílios de recolha de acontecimentos em tempo real. Esta técnica de observação requer do investigador uma estratégia de observação que se vai ajustando às diversas situações e acontecimentos do contexto. O investigador torna-se a peça principal da colecta de informações, sendo estas compartilhadas com os próprios sujeitos observados (Evertson & Green, 1986 citados por Lessard-Hébert et al, 2005).

O investigador pode limitar-se a um papel de mero observador das actividades desenvolvidas pelos sujeitos ou assumir uma posição de maior participação e envolvimento.

Num ou noutro formato de observação a técnica utilizada é a da observação participante. Para Wilson (1977 citado por Estrela, 1994) a técnica da observação participante é, preferencialmente, uma técnica de análise qualitativa do real, ao qual são atribuídas diversas significações e interpretações que precisam ser confrontadas com os próprios sujeitos que nela participam.

O tipo de observação mais adequado para o estudo de caso é a observação naturalista directa e distanciada. As informações obtidas através desta técnica surgem das comunicações verbais manifestadas no contexto e assumem a forma de notas de campo que podem ser registadas na ocorrência dos acontecimentos ou depois do momento observado.

Neste estudo, a nossa participação assumiu uma postura próxima dos acontecimentos e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos na formação. Junto dos diferentes contextos investigados, a nossa participação tendeu para uma observação participante, na qual, algumas vezes, por nossa iniciativa ou por solicitação de alguma pessoa do grupo ou da formadora, assumimos uma participação mais activa ou mais passiva em relação às actividades que se estavam desenvolvendo na formação.

Nos nossos primeiros contactos com o contexto da Secretaria de Educação expusemos o nosso trabalho para os formadores e apresentámos o calendário de actividades, os objectivos e o plano de recolha dos dados para que fossem apreciados e modificados, conforme o planeamento de trabalho do grupo, agradecendo antecipadamente a colaboração com a pesquisa.

Como já mencionámos antes, a flexibilidade da carga horária e a disponibilidade das formadoras na Secretaria de Educação dificultou o acompanhamento das catorze formadoras do Programa, influenciando a nossa decisão de observar os momentos de discussão e planeamento das sessões de estudo de uma dupla de formadoras e seus respectivos grupos de professores. Outro factor que teve influência na escolha da dupla de formadoras foi a identificação de um trabalho colaborativo entre formadoras e professores, sendo essa uma característica que sobressaiu para o estudo.

Os encontros nas sessões de estudo com os professores ocorreram às segundas e terças-feiras com o tempo de quatro horas semanais no turno nocturno. Desses encontros

foram registadas sete notas de campo (**anexo nº 1**). Nos outros dias da semana, acompanhámos os encontros do grupo de formadoras que aconteceram, normalmente, no turno vespertino e, com algumas excepções, durante o turno matutino, tendo a duração de quatro horas diárias. Das observações nas discussões e sessões de estudo das formadoras resultaram cinco observações (**anexo nº 2**).

Além da nossa presença nos momentos de discussão e de reflexão das formadoras na Secretaria de Educação acompanhámos três actividades que foram desenvolvidas pelo grupo fora desse contexto. Ressaltámos que nesses contextos é função das formadoras prestar auxílio aos professores na discussão e reformulação de actividades didácticas relacionadas à leitura e escrita, garantindo o cumprimento das políticas de formação contínua dos profissionais da Rede de Ensino.

A nossa participação em outro contexto de actuação das formadoras ocorreu num encontro de coordenadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de professores das séries finais do Ensino Fundamental e numa reunião com um grupo da Proposta do ciclo de alfabetização.

Relativamente à observação da prática da professora, no contexto micro da pesquisa, acompanhámos as actividades que foram desenvolvidas em sala de aula, o que não nos isentou de também frequentar outros contextos de sua actuação que tiveram importância para o estudo. Assim, acompanhámos uma actividade de formação para discutir o Projecto Político Pedagógico da escola, observando que o desenvolvimento desse encontro se baseou nos parâmetros delineados pelo Programa de formação do PROFA.

A recolha de dados em contexto escolar privilegiou as observações das aulas de leitura e escrita nos meses de Outubro e Novembro/2006, as quais foram posteriormente, registadas como notas de campo. Ressaltámos que, devido a algumas dificuldades relacionadas com o tempo e o contexto do estudo, não foi possível gravar as aulas em recurso tecnológico de áudio ou em vídeo.

Durante as observações procurámos fazer o registo de tudo o que aconteceu principalmente nas aulas de leitura e escrita, realizando o registo de sete notas de campo da sala de aula (**anexo nº 3**).

A partir da observação na sala de aula, realizámos uma descrição de acontecimentos e factos que foram surgindo e repetindo sistematicamente durante as aulas,

formando uma sequência de comportamentos e de acções que se ajustaram aos objectivos do estudo. Nesse contexto foi importante ter mantido uma conversa informal com a professora para que ela adquirisse uma certa tranquilidade com a nossa presença, assim como, ao longo da pesquisa ir lhe prestando informações e esclarecimentos sobre o estudo e ressaltando a importância da sua contribuição para o mesmo.

### 3.4.2 Entrevista

O uso da observação em situação real pode apresentar algumas dificuldades de ordem metodológica precisando, por isso, de ser complementada por instrumentos que comprovem e aprofundem os seus dados.

No caso específico deste estudo, a entrevista combinou adequadamente com a observação participante, apresentando-se como uma continuação na recolha dos dados para aprofundamento dos detalhes de opinião, do comportamento e das atitudes da Professora. Portois & Desmet (1988 citados por Lessard-Hébert et al, 2005) acrescentam que a entrevista é uma continuação da recolha de dados não só da observação como também do inquérito por questionário.

A técnica de entrevista estabelece uma conversa formalizada entre duas ou mais pessoas e tem a finalidade de recolher informações sobre determinado assunto ou problema localizado numa determinada situação ou contexto. Através da entrevista o investigador procura aprofundar o assunto investigado pela interação verbal com o outro, revelando dados da sua fala, do seu comportamento e de suas concepções.

Este meio de recolha de dados apresenta diversos formatos, desde uma forma mais fechada com perguntas precisas até uma forma mais aberta e flexível, sendo sempre direccionadas pelo objectivo da pesquisa.

No estudo de caso, portanto, a entrevista adopta uma forma parcialmente aberta, visando a recolha de informações mais reflexivas e argumentativas do entrevistado, o qual se torna num colaborador importante na elaboração do estudo. Assim, a forma mais adequada para o tipo de investigação que adoptámos foi a entrevista do tipo semi-estruturada porque nela o investigador dispõe de um roteiro de questões que lhe garante a recolha de dados e o aprofundamento de algumas declarações do entrevistado, quando necessário (Bogdan e Biklen, 1994). As entrevistas com a professora foram realizadas no

próprio contexto da escola em dia e horário combinados previamente tendo a duração de uma hora e hora e meia e permissão para serem áudio-gravadas. As transcrições das entrevistas estão disponibilizadas nos **anexos nº 4** (Protocolo de entrevista1) e **anexo nº 5** (Protocolo de entrevista 2).

Desta forma, considerando os objectivos da investigação, as perguntas da entrevista incidiram sobre alguns aspectos da formação e da prática da professora estruturadas previamente num guião contendo perguntas de carácter essencialmente aberto, de forma a garantir minimamente a condução das questões pelo entrevistador, caso fosse necessário.

A primeira entrevista sofreu influências de algumas questões do questionário e aconteceu em meados do mês de Outubro. Essa entrevista, cujo guião é apresentado no Quadro nº 2 tinha como objetivo principal a recolha de informações de partida das percepções da professora sobre o Programa de Formação e os conteúdos, estratégias e actividades que usa na sua prática. Procurámos, ainda, fazer emergir as percepções da professora sobre o Programa de Formação e a transferência dos seus conteúdos, estratégias e actividades para a prática.

## Quadro nº2

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Acções/Tópicos a desenvolver
Legitimação da Entrevista	Levar a professora a conhecer a finalidade da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com esta entrevista pretende-se obter respostas da percepção da professora sobre a prática de ensino, os conteúdos, estratégias e actividades que emprega nas aulas de leitura e escrita.</li> <li>- Os dados recolhidos servirão para a elaboração da tese de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro- Portugal;</li> <li>- Agradecemos a sua disponibilidade, pois é de extrema importância tentarmos perceber alguns aspectos que não foram possíveis identificar ou aprofundar em outras fontes de recolha utilizadas na pesquisa;</li> <li>- Garantimos a total confidencialidade das -declarações e pedimos, ainda se nos permite, gravar a entrevista, uma vez que facilita o trabalho de recuperação das informações após a sua realização.</li> </ul>
	Motivar a entrevistada a colaborar na entrevista	
Dados Pessoais e Profissionais	Conhecer a idade, os anos de docência na educação e na alfabetização e a situação profissional da professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faixa etária;</li> <li>- Tempo de exercício na educação;</li> <li>- Tempo de trabalho na alfabetização;</li> <li>- Situação profissional;</li> <li>- Formação académica</li> </ul>
	Conhecer a formação superior e as áreas de interesse de estudo da professora	
Concepção de alfabetização	Conhecer a concepção de alfabetização da professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos e fundamentos de alfabetização que a professora aceita e utiliza na prática;</li> <li>- O papel da professora na alfabetização das crianças;</li> <li>- Habilidades de leitura e escrita que desenvolve nos alunos pelo uso de determinados conteúdos, estratégias e actividades de ensino.</li> </ul>
Concepção de formação	Conhecer a opinião da professora a respeito de formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em formações profissionais</li> <li>- Participação na formação do PROFA</li> <li>- Impactos e contribuições da formação para a prática de ensino</li> <li>- Dificuldades que encontra na transposição dos conteúdos da formação para a prática</li> <li>- Gestão das dificuldades de ensino na sala de aula</li> </ul>
Impactos e dificuldades dos conteúdos da formação para a prática docente	Identificar as contribuições da formação e as suas dificuldades na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdos, estratégias e actividades da formação que considera relevante para a aula de leitura e escrita</li> <li>- Contextualização da linguagem que a criança traz da família e da comunidade</li> </ul>
Apresentação e utilização de conteúdos, estratégias, actividades da formação que a professora usa na prática	Conhecer os conteúdos, estratégias e actividades da formação que a professora utiliza na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecemos a sua colaboração e participação e caso deseje, poderemos disponibilizar a gravação e a transcrição desta entrevista</li> </ul>
Finalização da Entrevista		

## Guião da Entrevista 1 à Professora

Os dados que foram obtidos na observação e na primeira entrevista serviram de base para a elaboração do roteiro de questões da segunda entrevista, na qual solicitámos alguns esclarecimentos acerca dos conteúdos que foram observados durante as aulas. A segunda entrevista tinha como objectivo levar a professora a justificar de forma mais clara e aprofundada as percepções que teve sobre o Programa de formação e explicar o uso pessoal que faz desses conteúdos na sua prática.

Na segunda entrevista foi importante detalhar para a professora os aspectos observados durante as aulas, a fim de que evidenciássemos nas suas respostas mais elementos que permitissem compreender as disparidades entre os motivos e as justificativas que foram colectados nessas observações e nos dados da primeira entrevista.

No Quadro nº 3 apresentamos o guião de entrevista 2 à Professora.

**Quadro nº 3**

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Acções a serem desenvolvidas/tópicos</b>
Legitimação da Entrevista	Levar a professora a conhecer a finalidade da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta segunda entrevista tem o objectivo de identificar e compreender os motivos que a professora dá para o emprego de determinados conteúdos, estratégias e actividades nas aulas de leitura e escrita.</li> <li>- Os dados obtidos irão servir para a elaboração da Tese de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro – Portugal;</li> <li>- Agradecemos mais uma vez a sua disponibilidade, pois é de extrema importância tentarmos perceber alguns aspectos que não foram possíveis identificar ou aprofundar nas observações e na primeira entrevista;</li> <li>- Garantimos a total confidencialidade das suas declarações.</li> <li>- Pedimos ainda, caso seja possível, gravar a entrevista, uma vez que facilita o trabalho de recuperação das informações após a sua realização.</li> </ul>
	Motivar a entrevistada a colaborar na entrevista	
Apresentação e utilização de conteúdos, estratégias e actividades de leitura e escrita	Apresentar uma síntese dos principais conteúdos, estratégias e actividades da formação que foram observadas durante as aulas da professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicações de motivos e justificativas da professora para o uso dos conteúdos, estratégias e actividades da formação na aula de leitura e escrita.</li> <li>- Outras actividades didácticas que a professora aplica na sala de aula</li> </ul>
	Compreender de maneira mais aprofundada os motivos e justificativas que são dados pela professora para o uso dos conteúdos, estratégias, e actividades da formação nas aulas de leitura e escrita	
Finalização da Entrevista		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecemos a sua colaboração e participação e caso deseje, poderemos disponibilizar a gravação e a transcrição desta entrevista.</li> </ul>

**Guião da Entrevista 2 à Professora**

Os dados recolhidos nas entrevistas da professora foram cruzados com as informações dos questionários, dos documentos do Programa e das notas de campo. O cruzamento desses dados permitiu a triangulação das informações e das técnicas de recolha, revelando as vantagens subjacentes a cada uma e a garantia da obtenção de uma recolha de informações variadas nos resultados da pesquisa.



### 3.4.3 *Questionário*

Mesmo o uso de uma metodologia de natureza qualitativa como é o estudo de caso pode articular-se com a utilização de técnicas quantitativas como o inquérito por questionário, tendo em vista uma recolha de dados mais precisos e detalhados do contexto da pesquisa.

Na elaboração das questões do inquérito o investigador deve ater-se em alguns pontos importantes, tais como basear-se na revisão da literatura do estudo, as questões devem abordar as concepções e as opiniões dos inquiridos sobre um determinado contexto ou situação e garantir o anonimato das pessoas inquiridas. Neste sentido, torna-se importante destacar que o conteúdo das questões do questionário se baseou nos objectivos e nos conteúdos da própria formação.

É aconselhável que o investigador faça a validação do questionário com um número reduzido de pessoas antes de o aplicar definitivamente no campo empírico. Esse procedimento visa identificar algumas incoerências nas questões, favorecer a obtenção de resultados mais satisfatórios e facilitar o processo de categorização, análise e interpretação dessas questões numa fase posterior da recolha.

Neste sentido, a validação e o pré-teste do questionário aconteceram com uma formadora e três professoras do ciclo de alfabetização que participavam do Programa de formação no turno vespertino, as quais solicitámos que respondessem às questões e registassem os comentários e as observações sobre o nível de entendimento das perguntas elaboradas.

Os dados e as observações obtidas no pré-teste do questionário resultaram em modificações nalgumas das suas questões, tendo em vista a melhoria na recolha das informações definitivas. O questionário abordou questões abertas e fechadas distribuídas em cinco itens que totalizaram vinte e oito perguntas sobre a formação contínua (**anexo nº 6**).

Ao adoptarmos o questionário com questões abertas e fechadas, o nosso intuito foi obter informações sobre a concepção de formação contínua, caracterizar a função do formador e identificar as concepções de alfabetização do Programa de formação. Destacamos ainda que o emprego do questionário para o grupo de professores da pesquisa mostrou-se mais adequado e eficaz, deixando os respondentes mais à-vontade para expressar as suas opiniões sobre o Programa.

Apresentamos de seguida uma síntese do guião que estruturou a recolha do inquérito:

#### Quadro nº 4

Blocos	Objectivos	Questões
(i)- Aspectos pessoais e profissionais dos professores participantes	-Abordar os aspectos pessoais e profissionais dos professores referentes à formação académica, sexo, idade, situação, função profissional, tempo de docência na educação e exclusiva na alfabetização e a participação em outras modalidades de formação.	Questões fechadas (1 a 8.1)
(ii)- Aspectos gerais do Programa de formação (PROFA).	-Identificar aspectos gerais do programa de formação, destacando os factores que foram motivadores da participação do professor na formação, a importância da formação para a prática profissional, os factores que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, a relação entre os conhecimentos teórico da formação e a prática dos professores, os aspectos profissionais abordados nos conteúdos, as estratégias de formação que contribuíram para a reflexão pessoal e do grupo e a indicação de outros conteúdos que poderiam ter sido contemplados no processo de formação do programa.	Questões abertas e fechadas (9 a 16)
(iii)- Aspectos da formação relacionados ao conhecimento específico da alfabetização	-Identificar os aspectos relacionados aos conhecimentos específicos da alfabetização, à concepção de ensino e aprendizagem, a relevância do conteúdo abordado na formação e a contribuição principal da formação para a prática dos professores.	Questões abertas e fechadas (17 a 19.1)
(iv) - Estratégias de formação e a relação entre formadores e professores nas sessões de formação	-Caracterizar as estratégias de formação, a relação estabelecida entre as formadoras e os professores, a motivação e a participação pessoal e do grupo na formação contínua, a importância do registo reflexivo e o entendimento dos professores acerca da reflexão e da construção do pensamento reflexivo.	Questões abertas e fechadas (20 a 26.1)
(v)- Aspectos do valor e da utilidade da formação para a prática de ensino	-Identificar os aspectos referentes ao valor e a utilidade da formação para a prática profissional e os seus impactos e as contribuições para a prática de ensino dos professores.	Questões abertas (27 a 28.2)

#### Guião do Questionário destinado aos professores do Programa de formação

A aplicação deste instrumento ocorreu na penúltima sessão de formação no Programa que a pesquisadora acompanhou, no mês de Novembro/2006. Para responder ao inquérito foram disponibilizados, aproximadamente, 30 (trinta) minutos do tempo de

estudo dos professores. Contudo, tivemos que adiar algumas devoluções para o encontro seguinte, pois alguns professores acharam o tempo de resposta muito curto.

Após a recolha dos questionários procedemos ao tratamento dos seus dados respeitando o carácter de pergunta aberta e fechada. Na interpretação dos conteúdos das questões abertas recorremos aos procedimentos de análise de conteúdo dos discursos dos professores e, nas perguntas fechadas a análise das frequências de respostas.

Por fim, a análise e a revisão dos conteúdos fizeram surgir a necessidade de reagrupar as perguntas que evidenciaram uma saturação e repetição de informações, tendo em vista obter maior objectividade na interpretação dos dados.

Os dados recolhidos através dos questionários foram cruzados com os documentos do Programa de formação, os registos reflexivos, as notas de campo e as entrevistas com a professora.

#### *3.4.4 Notas de Campo*

Outra recolha sistemática de informação, em da sala de aula, foi o uso das notas de campo. Esta forma de recolha é a mais comum dentre os diversos suportes documentais da pesquisa. Estes registos aparecem na investigação, geralmente, sob a forma de relatório escrito de tudo o que o investigador presencia nos diversos contextos da pesquisa, sendo, assim, considerada uma fonte complementar dos dados da observação participante.

Por se basearem predominantemente na descrição do pesquisador sobre a situação observada, as notas de campo podem apresentar algumas distorções provocadas pelo seu envolvimento no processo de formação. Entretanto, as suas informações não devem ser invalidadas, permitindo que, no processo de análise, sejam cruzadas com outras fontes de dados.

#### *3.4.5 Documentos*

Os documentos produzidos no interior ou fora do contexto da pesquisa têm relevância e representam uma fonte de recolha de dados complementar. Embora as informações obtidas nesta técnica estejam sujeitas aos contrastes pelo pesquisador,

geralmente, na pesquisa qualitativa, têm a possibilidade de revelar contrastes entre a realidade concreta e a que é teorizada pelos sujeitos da pesquisa (Quivy e Campenhoudt, 1996).

No âmbito da pesquisa, realizámos a releitura de normativos oficiais e de outros documentos que foram produzidos pelos profissionais durante o processo de formação.

Através da releitura dos documentos oficiais do Programa, divulgados a nível nacional e pela Secretaria de Educação, inclusive aqueles que estão disponibilizados na Internet,<sup>22</sup> dos relatórios, da proposta de ensino e dos manuais de formação, obtivemos as informações gerais sobre a estrutura e o funcionamento do Programa de Formação contínua na realidade nacional e no contexto de formação do estudo.

Outros documentos recolhidos na formação foram os registos reflexivos das professoras e das formadoras, os quais descrevem os encontros de formação desenvolvidos entre os anos de 2003-2006. Os registos das formadoras incidem sobre as actividades de formação desenvolvidas pelo grupo no período 2003-2005 e das professoras nos anos 2005-2006.

Esses registos foram importantes para o estudo porque são usados como uma estratégia de desenvolvimento da leitura e da escrita e do pensamento reflexivo de professores e formadores, conforme já mencionámos anteriormente.

Nessas compilações de escritas, tanto os professores como os formadores destacaram a concepção de formação contínua, os conteúdos, as estratégias e as actividades que foram mobilizadas nas sessões de formação e utilizadas na sua prática, a relevância e o papel da formadora nas sessões de formação, os fundamentos teóricos da alfabetização e os principais impactos e dificuldades do uso desses conhecimentos na prática, de entre outros aspectos. Esses registos estão disponibilizados no **anexo nº 7** do trabalho.

Ao interpretarmos os registos das formadoras verificámos que estas fizeram uma reflexão mais aprofundada e mais detalhada dos assuntos discutidos na formação, os quais proporcionaram uma quantidade e qualidade de dados satisfatórios ao estudo.

Relativamente aos registos das professoras, apresentaram dados escassos em quantidade e em qualidade. Esses registos, no geral, continham apenas uma descrição dos acontecimentos e dos conteúdos abordados nos encontros de formação, não atingindo o

---

<sup>22</sup><http://www.semed.são.luís.ma.gov.br> - [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profa/guia\\_for\\_2](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profa/guia_for_2).

nível de reflexividade pretendido no processo formativo. Dessa forma, tornou-se difícil contrastar essas informações com as que foram obtidas nas notas de campo e no inquérito por questionário; contudo, os dados desses registos não foram completamente invalidados, servindo para a interpretação final do estudo.

#### 3.4.6 *Análise de Conteúdo*

A análise de conteúdo é uma técnica que recorre a todo o volume de dados recolhidos durante o estudo, que lhe servem de comprovação ou de refutação. Berelson (1952 citado por Gil, 1994 p.163) define a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações”. Na análise interpretativa dos dados, o investigador acrescenta as suas inferências face aos factos registados, tendo em vista suplantar uma descrição aparente das informações, passando para uma interpretação mais cuidadosa e aprofundada que as tornem válidas e significativas.

Assim, o processo de análise e interpretação dos dados vai atravessando várias fases ao longo da pesquisa, na medida em que o pesquisador vai descobrindo o real sentido das manifestações dos fenómenos. Como refere Bardin (1977 citado por Gil, 1994), a pesquisa abrange desde a fase de pré-análise, passa pela fase de tratamento, sofre inferências e chega à fase de interpretação dos dados.

Para finalizar esse processo, as sucessivas releituras das informações e dos registos reajustam-se aos objectivos do trabalho e às suas questões geradoras, formando um *corpus* interpretativo que favorece a codificação das informações e permite classificar segmentos do discurso dos sujeitos conforme as questões de investigação, as hipóteses do estudo, os conceitos e os temas chaves da pesquisa (Miles & Huberman, 1985 citados por Oliveira, 1996).

Nesta etapa procedemos à codificação das unidades de registo reveladas nos dados e informações dos documentos, questionários, entrevistas, registos reflexivos e das notas de campo. As unidades de registo foram agrupadas de acordo com as categorias e os seus respectivos indicadores apresentados no Quadro nº 5 e melhor detalhados no capítulo seguinte.

## **Capítulo 4**

# **Análise e Interpretação dos Dados**



## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos uma análise e interpretação dos dados relativos à problemática e aos objectivos da pesquisa obtidos na metodologia de estudo adoptada.

Conforme já referimos, na primeira parte do trabalho, pretendíamos conhecer os processos e as dinâmicas do Programa de Formação em articulação com a prática dos professores alfabetizadores e a função do formador como supervisor das aprendizagens.

Neste sentido, no nível macro e meso, apontámos as seguintes questões para estudo:

- Que proposta de formação (supervisão) é defendida pelo Programa de Formação (PROFA)?
- Quais os conteúdos, estratégias e actividades são fomentados no Programa de Formação?
- Quais as estratégias de formação mobilizadas pelo Programa que são posteriormente usadas pelos professores?

Nesse nível procedemos a uma análise dos resultados da aplicação do questionário destinado aos professores participantes do Programa de formação contínua, com o intuito de conhecer a opinião geral dos professores acerca do mesmo e, mais especificamente, as opiniões sobre os seus conteúdos, estratégias, actividades de formação, o papel do formador como supervisor nas sessões de formação e os impactos e mudanças na prática dos professores no período de Setembro a Novembro/2006.

Nos contextos, **macro e meso sistémicos**, procedemos a uma análise dos dados obtidos através dos seguintes instrumentos e técnicas de recolha:

- Documentos oficiais do MEC/SEF- Guia de Orientações Metodológicas Gerais (2001a), Documento de Apresentação do Programa (2001c) e Guia do Formador (2001b);
- Documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação- Proposta Curricular (2005); Relatório de Actividades do PROFA referente ao período 2002-2006; Documento da Proposta de Formação da SEMED (2004a);



- Coletânea do Cursista., mód., iv (2004b);
- Sete notas de campo das sessões de formação dos professores;
- Cinco notas de campo dos encontros de discussão das formadoras;
- Aplicação de inquérito por questionário aos trinta e três professores, que constituem a amostra seleccionada para esta investigação;
- Registo reflexivo elaborado pelos professores referentes ao período de 2005-2006;
- Registo reflexivo elaborado pelos formadores referentes ao período de 2003-2005.

Por conseguinte, no nível **micro sistémico**, situado na experiência docente, procedemos a uma análise de duas entrevistas e de sete observações naturalistas transcritas para notas de campo, nas quais procurámos conhecer os conteúdos e as estratégias do Programa que a professora usa na prática, bem como os motivos e as justificativas que estão subjacentes a estes. Neste contexto, procurámos responder às questões de estudo:

- De que fundamentos da formação a docente se apropriou?
- Quais os conteúdos, estratégias e actividades da formação que a professora usa na sala de aula?
- Como mobiliza e justifica a professora o uso desses conteúdos, estratégias e actividades na prática?

Partindo dessas questões organizámos esse capítulo conforme as categorias e indicadores mencionados no Quadro nº 5 e procedemos à análise dos conteúdos das diversas fontes de recolha que foram usadas no estudo.

Quadro nº 5

<b>Categoria 1</b>	<b>Categoria 2</b>	<b>Categoria 3</b>
<b>PERCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES</b>	<b>CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DO FORMADOR (SUPERVISOR) PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES</b>
1.1. Motivação e participação dos professores nas sessões de formação	2.1. Concepção de alfabetização do Programa e a concepção revelada pelos professores	3.1. Função do formador e mobilização das estratégias formativas nas sessões de formação e na prática dos professores
1.2. Contribuições e dificuldades da formação para a prática dos professores	2.2. Mobilização dos conteúdos, estratégias e actividades da formação na prática dos professores	3.1.1. Registo reflexivo
1.3. Sugestões para a melhoria da formação		3.1.2. Práticas de colaboração (troca de experiência)

#### **Categorias e indicadores relativos às questões de investigação**

No decorrer da organização e definição das categorias de análise e interpretação do estudo, fomos sentindo a necessidade de resumir e seleccionar os dados das diferentes fontes de recolha de modo a torná-los mais explicativos, surgindo deste processo as categorias e os indicadores que foram utilizados.

A análise do conteúdo procurou organizar e reduzir as informações das perguntas abertas dos questionários, das entrevistas, dos registos e dos documentos escritos em forma de ideias e conceitos explicativos e conclusivos.

As questões do questionário vão ser apresentadas em quadros e tabelas, ressaltando que algumas questões exigiram, por vezes, mais de uma opção de resposta em cada item. Decidimos, ainda, que as tabelas nº 4 a nº 34 vão ser introduzidas no corpo da tese.

As respostas das entrevistas vão ser apresentadas de forma directa, podendo os seus discursos ser revistos nos protocolos e colocados nos **anexos nº 4 e nº 5**.

Quanto à categorização das informações dos registos reflexivos dos formadores e professores, foram organizados e sintetizados em quadros encontrados no **anexo nº 7**.

As questões de partida, os conceitos e as definições da literatura do estudo foram também, nesse processo, consideravelmente exploradas ao máximo.

Procurámos ainda manter a originalidade das informações, caso seja preciso fazer alguma revisão ou confronto com os contextos de onde elas foram retiradas, de forma a ampliar a sua interpretação e preservar a sua fonte de origem.

Para concluir, mantivemos os discursos originais dos registos, dos relatos orais das entrevistas e dos questionários, respeitando o uso da língua portuguesa na sua variedade brasileira.

Na Categoria 1, correspondente à **Percepção sobre o Programa de formação e a prática dos professores**, pretendíamos conhecer como os professores perceberam a organização e o desenvolvimento do Programa de formação em que participaram, relativamente aos conteúdos que foram abordados, às estratégias de formação, ao clima e ao relacionamento entre professores e formadores nas sessões de formação, as motivações para participar na formação, a relação que a formação procurou fazer entre os conhecimentos teóricos e a prática desses professores e, ainda, os principais impactos e dificuldades que esses professores encontraram em articular os ensinamentos da formação com a sua prática.

Com essa intenção, as respostas dos professores foram analisadas em função de três indicadores:

- Motivação e participação dos professores nas sessões de formação (4.1.1);
- Impactos e contribuições da formação para a prática pedagógica(4.1.2);
- Sugestões para a melhoria da formação (4.1.3)

Para tanto, utilizámos as informações dos questionários relativas aos itens (ii) – dos Aspectos gerais do Programa de formação e item (v)- Aspectos do valor e da utilidade da formação para a prática, encontrados nos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação-MEC, nos registos, nas notas de campo e nas informações obtidas nas duas entrevistas com a professora.

Na Categoria 2 relativa às **Concepções de alfabetização**, pretendíamos identificar a concepção de alfabetização do Programa de formação e as práticas dos professores na sala de aula, destacando os conteúdos, estratégias e actividades que foram mobilizadas no processo de formação e reveladas na prática dos professores, procedendo à análise dos seguintes indicadores:

- Concepção de alfabetização do Programa e a concepção revelada pelos professores (4.2.1);

- Mobilização dos conteúdos, das actividades e das estratégias de formação na prática dos professores (4.2.2).

A recolha de dados deu-se a partir das informações do questionário no item (iii) – Aspectos da formação relacionados com o conhecimento específico da alfabetização trabalhados no Programa, dos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação-MEC, dos registos dos formadores e professores e das notas de campo.

Na Categoria 3 analisámos **as Contribuições do formador (supervisor) para o processo de formação e a prática dos professores**. Esta categoria pretendeu explicar os comportamentos e as atitudes dos formadores e professores nas sessões de formação, as estratégias que foram mobilizadas pelo formador (supervisor) durante os encontros com destaque para o registo reflexivo e a reflexão dele resultante, assim como, as práticas de colaboração que foram desenvolvidas no/com o grupo. Com esta finalidade definimos como indicadores de análise:

- Função do formador e a mobilização das estratégias formativas ns sessões de formação e na prática dos professores (4.3.1), enfatizando como estratégias principais:
  - Registo reflexivo (4.3.1.1)
  - Práticas de colaboração (troca de experiência) (4.3.1.2)

Com este objectivo, recolhemos informações do item (iv) do questionário- Estratégias de formação e a relação entre formadores e professores no contexto de formação, dos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação-MEC, dos registos das formadoras e professores e das informações das notas de campo.

#### **4.1 Categoria 1 - Percepção sobre o Programa de formação e a prática dos professores**

Nesta categoria pretende-se conhecer como os professores perceberam a organização e o desenvolvimento do Programa de formação relativamente aos conteúdos e estratégias que foram abordados, às motivações para participar e envolver-se nas sessões de formação, a relação que a formação procurou fazer entre os conhecimentos teóricos e a prática desses professores e, ainda, destacar os principais impactos e dificuldades que eles encontraram na articulação dos conhecimentos da formação para a sua prática.

#### 4.1.1 Motivação e participação dos professores na formação

Este indicador contempla as Questões 8, 8.1, 9 e 10 do item (ii) do questionário- Aspectos Gerais do Programa de formação, destacando-se as modalidades de formação em que os professores participam e os factores de sua motivação, participação e envolvimento no Programa de formação.

As Questões 8 e 8.1 abordaram a participação dos professores em outras modalidades de formação além do Programa. Com base nos dados das tabelas nº4 e nº5 podemos ver as principais modalidades de formação em que esses professores participaram ou estavam participando,

**Tabela nº 4**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	30	90.9
Não	03	9.1
N/R	-	-
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Participação em outras formações**

**Tabela nº5**

<b>Modalidades</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Curso de actualização e aperfeiçoamento	28	100.0
Semana pedagógica	21	75.0
Seminário temático	17	60.7
Palestra	08	28.6
Formação continuada	02	7.1
Formação de educação no campo	01	3.6
N/R	05	

**Modalidade de formação<sup>23</sup>**

Os dados da tabela nº 4 evidenciam que a maioria dos professores participou ou estava participando em outros cursos de qualificação além do PROFA, abrangendo diferentes áreas do currículo docente. Os dados da tabela nº 5 destacam os cursos de Pró-letramento de Matemática, de libras, de educação no campo, de leitura e escrita e as

<sup>23</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta para cada item, logo a soma total das colunas não será 100%

formações desenvolvidas na escola. Esses dados identificam, no contexto da pesquisa, a oferta de inúmeros cursos que estavam a ser desenvolvidos ao mesmo tempo que a formação do PROFA, principalmente na área de Língua Portuguesa e da alfabetização.

As respostas a essas questões demonstraram a importância que os participantes atribuíram às formações que estavam a ser desenvolvidas como continuação dos seus estudos profissionais. Estas respostas evidenciaram uma certa preocupação e sensibilidade desses professores em se manterem actualizados perante as exigências da sua prática, as quais os induziram a participar nas formações profissionais oferecidas pela Secretaria de Educação. Contudo, não desconsiderámos também que a participação nesses cursos se reverte em melhorias na progressão da carreira junto ao Plano de Cargos e Salários da referida Secretaria. Apesar de os professores não terem revelado, explicitamente, ter sido esse um dos motivos da sua participação na formação, as conversas que presenciamos durante os encontros de estudo revelaram que a questão da progressão na carreira profissional foi, sem dúvida, um dos principais motivos para a participação na formação do Programa.

Assim, parece-nos importante ter uma certa precaução ao julgar esses cursos como formações que tenham vindo a contribuir efectivamente para a prática do professor, pois acreditámos que são motivados por uma perspectiva de *remediação* e actualização de formação contínua que visam meramente suprir uma necessidade pontual de formação, principalmente na área da leitura e da escrita. Geralmente, esses cursos utilizam fundamentos baseados numa lógica de racionalidade científica e técnica assente apenas na aplicação de teorias e materiais pedagógicos que prepara o professor somente para desenvolver algumas técnicas de leitura e escrita de carácter pontual e efémero.

A Questão 9 aborda os factores que motivaram a participação dos professores no Programa de formação. Os dados da tabela nº 6 apontam, na primeira opção, a possibilidade de teorizar e reflectir sobre a prática (**25 respostas**); na segunda e quarta alternativas (**09 e 12 respostas**) respectivamente, destacam-se a organização e o desenvolvimento das actividades pela formadora; na terceira opção, a partilha e a troca de experiências com os colegas (**15 respostas**) e, por último, consideram o carácter presencial da formação:

Tabela nº 6

Motivação	Ordem de Importância				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Possibilidade de reflexão/teorização da prática	<b>25</b>	02	01	-	01
Organização e desenvolvimento das actividades pela formadora	-	<b>09</b>	01	<b>12</b>	03
Partilha e troca permanente de experiência com os colegas	-	06	<b>15</b>	04	04
Progressão na carreira profissional	02	03	02	08	07
Utilização de teorias em sala de aula	03	08	09	03	<b>09</b>
Porque é uma formação presencial	-	01	02	02	06
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>30</b>

**Motivo da participação na formação<sup>24</sup>**

Os dados dessa tabela evidenciam a importância que os participantes deram à formação do Programa, uma vez que ela permitiu ao professor aprofundar os seus estudos na área da alfabetização através da discussão e análise de problemas da prática.

As respostas sugerem que os participantes compreenderam ser protagonistas e elementos activos do seu processo de formação numa continuação da sua aprendizagem profissional. As respostas destacaram ainda o papel da formadora e a vantagem de eles poderem partilhar as suas experiências com outros professores de diferentes escolas e realidades.

A Questão 10 questiona sobre as justificativas e os motivos da participação e do envolvimento dos professores no Programa de formação. Os dados da tabela nº 7 ressaltam ter sido significativa a presença nos momentos de estudo, a discussão de conteúdos, as estratégias e actividades que foram desenvolvidas nas sessões de formação, bem como a oportunidade de aplicarem os conhecimentos teóricos na prática e, ainda, de desenvolverem a reflexão e a investigação sobre os problemas da sala de aula:

<sup>24</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta para cada item, logo a soma total das colunas não será 33. Não responderam a questão 03 participantes

Tabela nº 7

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
<b>Aplicação de conhecimentos e mudança na prática</b>	Aplicação de conhecimento e verificação de mudança na prática	03	9.1
	<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>9.1</b>
<b>Aplicação de conhecimento estratégias e actividades no ambiente de formação</b>	Exposição do registo do trabalho pessoal	02	6.1
	Problematização das dificuldades sentidas na sala de aula	02	6.1
	Leitura compartilhada	01	3.0
	Aplicação de estratégias de ensino	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18.2</b>
<b>Interesse pessoal</b>	Esforço pessoal em participar	03	9.1
	Participação activa	02	6.1
	Assiduidade na formação	02	6.1
	Relatos de experiência e questionamentos	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>24.3</b>
<b>Interesse colectivo</b>	Discussões e debates em grupos	04	12.1
	<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>12.1</b>
<b>Outra resposta</b>	Age de forma natural	02	6.1
	Age de forma natural A quantidade de actividades dificultou um relacionamento mais próximo, mas as dúvidas foram tiradas	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>03</b>	<b>9.1</b>
N/R		09	27.2
<b>Total Geral</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

### Participação e envolvimento na formação

Os professores enfatizaram que a participação e o envolvimento ocorreram nos momentos de discussão dos registos, na realização do trabalho na sala de aula e noutras situações relacionadas com a sua prática. Ressaltam, ainda, que através da aplicação dos conteúdos da formação na prática perceberam algumas mudanças na aprendizagem dos seus alunos.

Uma das principais preocupações do Programa é, justamente, dar significado a formação do professor na fase de continuidade dos seus estudos para que este se possa actualizar, tirar as suas dúvidas e reflectir sobre as situações de aprendizagem vivenciadas em sala de aula. Nesta perspectiva, a formação contínua é fundamental principalmente diante de um contexto complexo, de incerteza e imprevisibilidade a que esse profissional está inevitavelmente sujeito no desempenho de sua função.



Além da aplicação de conteúdos, estratégias e actividades da formação na prática, os participantes desenvolveram um grande interesse pessoal pelo seu processo formativo envolvendo-se e participando com dinamismo nas actividades e situações de partilha de conhecimentos e de experiências, durante as leituras compartilhadas, nos relatos de experiências, nos momentos de colocação de dúvidas e perguntas, conforme podemos verificar nos depoimentos desses professores,

*“quando aplico os conhecimentos da formação e percebo as mudanças na sala de aula”*(Quest. Prof.);

*“a participação e discussão de idéias e registros do trabalho pessoal e em outros eventos promovidos pelo Profa”* (Quest.Prof);

*“no momento do encontro, refletindo, questionando e investigando sobre o processo ensino/aprendizagem”* (Quest. Prof).

A maioria dos professores inquiridos destacou a participação no Programa de formação como uma oportunidade de crescimento pessoal, ressaltando a importância da assiduidade e da presença nas sessões de formação, as discussões em pequenos grupos, as trocas de experiências e de conhecimentos, a socialização do trabalho pessoal, a leitura, a discussão dos textos e as oportunidades que tiveram de se desenvolver profissionalmente. As respostas destacaram, de entre outros aspectos, a importância da presença do professor nas sessões de formação, a forma como cada professor se percebeu e se apropriou das informações e dos conhecimentos, tomando como base as suas características pessoais, que também marcaram e potenciaram o seu processo de desenvolvimento profissional. Os depoimentos dos professores revelam que,

*“na assiduidade à formação, nas discussões em grupo, na realização do trabalho pessoal, aprofundamentos de conteúdo e aplicação na sala de aula”* (Quest. Prof);

*“me envolvo o máximo possível, contribuindo com informações e conhecimentos para o grupo”* (Quest.Prof);

*“através do envolvimento e participação em grupos de discussões e relatos de experiências das atividades propostas no estudo”* (Quest. Prof).

Nos depoimentos a seguir, os professores declaram que houve um certo distanciamento entre eles durante as sessões de formação, devido ao grupo de profissionais não se conhecer e não ter desenvolvido laços de afectividade, revelando, ainda, que deixaram de realizar algumas actividades, mas mesmo assim tiveram um grande empenho e interesse pessoal pela formação,

*“apesar de às vezes não realizar o trabalho pessoal considero a minha participação nos encontros ótima” (Quest. Prof.);*

*“deveria ser melhor, mas me esforço para participar da melhor forma possível” (Quest.Prof).*

Outra resposta ressaltou que a quantidade de actividades da formação dificultou aos participantes estabelecerem um relacionamento mais próximo, mas que todas as dúvidas do grupo foram tiradas.

No geral, a maioria dos professores do grupo destacou a tematização e reflexão dos problemas da prática, envolvendo as trocas de saberes e as experiências do grupo, os aspectos importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nessas respostas sobressaiu a importância da dimensão humana do professor, da sua maneira de pensar e de se relacionar com os outros no contexto da formação, como pessoa e como profissional, revelando as duas dimensões que integram a profissionalidade docente, a pessoa do professor e sua experiência de vida pessoal e profissional e a valorização dos seus conhecimentos. Essas dimensões são imprescindíveis a qualquer proposta de formação que tenha como finalidade potenciar o desenvolvimento humano e profissional do professor.

Por já estarem pré-determinados pelos manuais e pelos formadores, muitos conteúdos e estratégias usados no Programa revelam o desejo dos professores por um outro tipo de abordagem desses conteúdos que passasse a dar mais valor e incluísse, de forma mais concreta, os problemas de leitura e escrita que presenciaram na sala de aula.

Nas respostas a seguir, os professores apontam que os conhecimentos do Programa podem vir a ficar limitados diante dos problemas da sua prática, salientando que às vezes esses não abordam aspectos necessários e complexos que são determinantes da sua realidade, não dando, assim respostas satisfatórias à mesma,

*“quando discordo da teoria e me certifico de sua real aplicação na prática na realização do trabalho pessoal” (Quest. Prof.).*

*“ponho em prática os conhecimentos adquiridos no Profa com consciência que muitos são inviáveis na realidade da escola” (Quest.Prof.).*

#### *4.1.2 Contribuições e dificuldades alcançadas pelos conteúdos, estratégias e actividades da formação na prática dos professores*

Este indicador de análise pretende verificar as principais dificuldades e as contribuições do Programa de formação para a prática dos professores. As respostas referentes ao questionário dizem respeito à importância que os professores atribuem ao processo formativo, à relação entre os conhecimentos de investigação teórica e à experiência de sala de aula, aos aspectos que o conteúdo do Programa influencia no conhecimento profissional, às características da formação que contribuem para o desenvolvimento profissional e à melhoria do ensino e à principal contribuição da formação para as aulas de leitura e escrita dos professores.

As questões para análise referem-se às do item (ii) do questionário -Aspectos Gerais do Programa de formação que aborda as perguntas 11, 12, 13, 14, 15 e o item (iv) -Estratégias de formação e a relação entre a formadora e as professoras nas sessões de formação, com destaque para as perguntas 27, 27.1, 28.1 e 28.2, sendo estas complementadas pelos dados recolhidos nas duas entrevistas realizadas no contexto da sala de aula com a Professora.

Em resposta à pergunta sobre a importância que os professores atribuem ao Programa de formação (Questão 11), a maioria dos participantes deu muita importância à formação que recebeu, considerando-a uma formação muito boa e satisfatória (**51.5%**) e boa (**48.5%**) (cf dados da tabela nº 8, **anexo nº 8**).

Quando inquiridos sobre a relação entre os conhecimentos de investigação teórica e a experiência de sala de aula (Questões 12 e 12.1) a maioria dos participantes da formação considerou que existiu uma relação muito próxima entre essas dimensões (**66.7%**); uma pequena parcela (**15.1%**) e (**18.2%**) considerou ter tido uma relação plena (cf. dados tabela nº 9, **anexo nº 8**).

Os dados da tabela nº 10 detalham como, na opinião dos professores, os conteúdos da investigação teórica e da experiência da sala de aula se relacionaram nas sessões de formação,

Tabela nº 10

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
<b>Domínio de conhecimento, estratégias e actividades</b>	Planeamento didáctico	06	18.2
	Conhecimento pedagógico de alfabetização	05	15.2
	Desenvolvimento de actividade com textos	03	9.1
	Troca de experiências	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>45.5</b>
<b>Aplicação de conhecimentos na prática</b>	Relação teoria/prática	11	33.3
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>33.3</b>
<b>Outra resposta</b>	Algumas actividades e situações do programa de vídeo não condizem com a realidade	02	6.1
	Perda do momento de discutir as actividades realizadas na sala de aula	01	3.0
	Melhor aproveitamento da formação	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>12.1</b>
N/R		03	9.1
<b>Total Geral</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

#### **Relação entre os conhecimentos de investigação teórica e a experiência de sala de aula**

O objectivo do Programa de formação é ampliar a competência do professor alfabetizador, partindo da reflexão sobre a própria prática e dos conhecimentos e experiências que já possui nesta área, tendo em vista potenciar a sua experiência individual através da mobilização, nesse contexto, de conhecimentos e estratégias que respondem adequadamente aos desafios actuais da leitura e escrita (MEC/SEF. Guia de Orientações Metodológicas Gerais, 2001a).

Assim, a maioria das respostas obtidas na tabela nº 10, evidencia que os professores adquiriram o domínio de conhecimentos didácticos da alfabetização, através da relação que o Programa de formação estabeleceu entre os conhecimentos trabalhados na formação e a prática docente, abordando os conhecimentos pedagógicos relativos ao planeamento

didático e as abordagens teóricas sobre a alfabetização. Podemos comprovar esses dados nos depoimentos seguintes, para os quais,

*“a formação enfatizou e ampliou no início os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, considerando a atual perspectiva da alfabetização, além de oferecer subsídios destes conhecimentos para o planejamento didático de leitura /escrita” (Quest. Prof);*

*“ a ampliação do universo de conhecimento dos professores sobre a alfabetização baseia-se em estratégias de resolução de situações problemas, na análise de produção dos alunos e no planejamento de situações didáticas que fundamentam a concepção que orienta a nossa prática” (Quest. Prof.);*

*“o Profa discute a praxis pedagógica à medida que aborda os assuntos sobre alfabetização à luz do referencial teórico dos autores Emília Ferreiro, Piaget, Paulo Freire e outros” (Quest. Prof.).*

O conteúdo da formação precisou manter uma ligação estreita com a prática docente. Essa opinião foi considerada, por 33.3% dos professores, uma característica de grande relevância para o processo formativo. Baseada nas respostas a seguir, a relação entre a teoria e a prática, nas sessões de formação, permitiu ao professor reflectir e retomar as práticas que não foram bem sucedidas ou adequadas no trabalho pedagógico da escola, potenciando oportunidades de, em conjunto, e com base nas experiências pessoais e profissionais de cada professor, confrontar essas práticas com os conhecimentos que estavam aprendendo. Os relatos a seguir destacam que os professores buscaram articular a teoria com a prática e encontrar por formas de melhor fundamentar as suas acções,

*“uma das contribuições aos professores é a possibilidade de detectar os erros ainda cometidos na sala de aula para deixar de cometê-los” (Quest. Prof);*

*“ permite ao professor a aplicação das atividades em sala de aula, serve de norte pedagógico, orienta a prática de saberes consolidados em parte, como por exemplo, o diagnóstico de leitura e escrita” (Quest Prof.).*

As respostas a seguir destacam os impactos e as dificuldades que alguns professores sentiram ao relacionar os conhecimentos da formação com a sua prática, destacando principalmente algumas descontextualizações entre as teorias estudadas e a prática de sala

de aula e, também, o abandono pelo Programa dos momentos de discutir e reflectir sobre os conteúdos oriundos dessa mesma prática,

*“a realidade das salas de aulas mostradas nos programas de vídeo não condiz com a da rede municipal de São Luís” (Quest.Prof);*

*“esta relação ocorreu exatamente no início do Profa, quando trazíamos as atividades realizadas na sala de aula para serem discutidas e refeitas com os cursistas (Quest. Prof.).*

Estas afirmações salientam que o debate e a problematização das actividades realizadas na sala de aula foram sendo abandonados ao longo do Programa de formação. Uma das possíveis explicações para este facto pode ser a dos imprevistos provocados no final do processo formativo que impossibilitaram que os professores realizassem algumas actividades nas escolas devido à sua carga horária de trabalho sobrecarregada.

Com relação à influencia do conteúdo da formação no conhecimento profissional dos professores (Questão 13), as respostas destacam como o aspecto mais importante, o facto da formação ter sido centrada na reflexão, na problematização e na teorização da prática dos professores (**18 respostas**); no segundo aspecto apontam a formação como uma aplicação de teorias pedagógicas na prática (**11 respostas**); na terceira e quarta opção, simultaneamente, os professores consideram que a formação fez uma abordagem de conteúdos centrados em métodos e técnicas para melhorar o ensino, obtendo **10 e 11 respostas** respectivamente. Esses dados confirmam-se na tabela nº 11,

**Tabela nº 11**

Aspectos	Ordem de Importância			
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
Actualização de teorias para superar a deficiência da formação inicial	08	07	07	08
Aplicação de teorias e técnicas pedagógicas na prática	02	<b>11</b>	08	08
Abordagem de conteúdos baseados em métodos e técnicas para melhorar o ensino	04	04	<b>11</b>	<b>10</b>
Formação centrada na reflexão, problematização e na teorização da prática	<b>18</b>	07	03	05
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>31</b>

**Aspecto que o conteúdo do Programa influenciou no conhecimento profissional<sup>25</sup>**

<sup>25</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 33. 01 professor não respondeu a questão.

Os dados dessa tabela remetem mais uma vez, para a vontade premente dos professores de relacionar as teorias que aprendem na formação com os seus problemas de sala de aula. Na segunda alternativa, os participantes consideraram que a formação também influencia uma aplicação de teorias e técnicas pedagógicas na sua prática.

A respeito desta questão, Oliveira (1996) ressalta que é reconhecido o interesse dos professores, no contexto de formação profissional, de procurar soluções para os problemas quotidianos da sua prática pedagógica, ou seja, é comum que os professores esperem encontrar respostas nas teorias para os problemas da sua prática.

Os dados da tabela nº 12 apontam as características da formação que contribuíram para o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola,

**Tabela nº 12**

<b>Características</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Fundamentos de ensino e aprendizagem da alfabetização	27	100.0
Reflexão da prática	19	70.4
Troca de experiência entre formadoras e professores	16	59.2
Organização e desenvolvimento da formação	08	29.6
Discussão de outros conteúdos relativos à educação	06	22.2
Valorização do educando no processo de ensino/aprendizagem	05	18.5
Ser professor(a) pesquisador(a)	01	3.7
Autoformação profissional	01	3.7
N/R	06	

**Característica da formação que contribuiu para o desenvolvimento profissional e melhoria do ensino<sup>26</sup>**

Relativamente às características da formação, que contribuíram para o desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino (Questão 14), os professores identificaram os fundamentos de ensino-aprendizagem de alfabetização como a principal mais-valia da formação, seguida da reflexão sobre a prática e a troca de experiências entre formadoras e professores.

A relação das formadoras e professores teve, nessa questão, uma relativa expressão na forma de compartilhar, trocar e socializar ideias e experiências, que contribuíram para o estabelecimento de um clima de partilha e diálogo durante o

<sup>26</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 100%

desenvolvimento do processo formativo. Ressalta-se, que essa questão será aprofundada na categoria 3 deste trabalho.

De entre as características do processo formativo que contribuíram para o desenvolvimento profissional do professor e a mudança da sua prática, destacam-se ainda a organização e o desenvolvimento da formação, a necessidade da abordagem de outros conteúdos de ensino e a valorização do aluno no processo de alfabetização.

Outras respostas destacaram que a formação favoreceu ao professor ser um investigador da sua prática, motivando uma autoformação profissional.

Os dados disponíveis na tabela nº 13 indicam as principais contribuições da formação para a prática dos professores (Questão 15). De acordo com as respostas a mais importante contribuição da formação foi a aquisição do domínio de conhecimentos e actividades de alfabetização,

**Tabela nº 13**

<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Domínio de conhecimento teórico e actividades e ensino</b>	Base teórica de alfabetização práticas sociais de leitura e escrita	06	18.2
	Utilização de actividades pedagógicas diversificadas	03	9.1
	Consideração da hipótese de escrita	02	6.1
	Valorização do conhecimento prévio do aluno	02	6.1
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>39.5</b>
<b>Contribuição para análise e reflexão da prática</b>	Registo e análise da prática	10	30.3
	<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>30.3</b>
<b>Aspectos da organização e desenvolvimento da formação</b>	Actividades do programa (leitura compartilhada, registo de actividades, trabalho em grupo)	04	12.0
	<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>12.0</b>
<b>N/R</b>		06	18.2
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Contribuição da formação para a prática de ensino**



Segundo a opinião dos participantes houve uma mudança de concepção sobre o processo de alfabetização, que se baseou em referenciais teóricos sobre as hipóteses e práticas de leitura e escrita, proporcionando aos professores que estes tivessem uma visão mais abrangente do processo de alfabetização, do planeamento de actividades e do processo de aprendizagem dos alunos. A seguir os depoimentos comprovam esses dados, revelando que os professores precisam

*“ter conhecimento do processo de leitura e escrita dos alunos com base em referenciais teóricos” (Quest. Prof.);*

*“a compreensão que deve haver uma valorização de conhecimentos do aluno no seu processo de alfabetização” (Quest. Prof);*

*“o trabalho com base nas hipóteses de leitura e escrita e avaliação do processo” (Quest. Prof).*

Outras respostas consideraram que a formação contribuiu, principalmente, para a reflexão e análise da prática, levando o professor a desenvolver uma perspectiva mais crítica e reflexiva sobre o seu trabalho.

Alguns participantes destacaram as contribuições da organização e do desenvolvimento da formação, a diversidade de actividades de leitura e escrita que o Programa disponibilizou, as oportunidades que foram criadas para os professores discutirem com os colegas e com o formador (supervisor) e a metodologia de trabalho que foi utilizada pelo Programa.

De maneira geral, os professores salientaram a perspectiva de alfabetização que o Programa adoptou, enfatizando os tipos de conhecimentos e saberes da alfabetização e da didáctica que adquiriram e experimentaram na sala de aula.

Nas questões em que se procurou saber se os conteúdos abordados na formação serviram para os professores realizarem alguma mudança na sua prática (Questões 27 e 27.1), obtivemos **(82.1%)** respostas negativas; alguns responderam sim **(7.2%)** e outros professores responderam que precisava haver em parte alguma mudança **(10.7%)** (cf. dados da tabela nº 14, **anexo nº 8**).

Os participantes que responderam a esta questão de maneira positiva apontaram as modificações que, nas suas perspectivas, foram as mais significativas para a sua prática, salientando o trabalho de grupos, os conhecimentos sobre a aprendizagem e

desenvolvimento dos alunos e o aprofundamento de teorias sobre a alfabetização como destacam os dados da tabela nº 15,

Tabela nº 15

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
<b>Domínio de conhecimento teórico e reflexão da prática</b>	Aprendizagem e desenvolvimento do aluno	08	34.8
	Ampliação do referente teórico de leitura/escrita	06	26.1
	Questionamento da prática	05	21.7
	Registo reflexivo da aprendizagem do aluno	04	17.4
	Emprego da diversidade textual	03	13.0
	Identificação da hipótese de escrita do aluno	03	13.0
	Registo reflexivo da aprendizagem do aluno	02	8.7
<b>Estratégias e actividades de ensino</b>	Formação de agrupamento	09	39.1
	Intervenção na aprendizagem	01	4.3
	Emprego de novas metodologias	01	4.3
	Emprego de materiais adequados	01	4.3
	Organização da sala de aula	01	4.3
	Produção de textos colectivos	01	4.3
N/R		10	

**Mudança significativa na prática de ensino<sup>27</sup>**

Os participantes mencionaram que a principal mudança na prática ocorreu com a utilização de estratégias e actividades de ensino, ressaltando o uso do trabalho em grupo.

De facto, o trabalho de grupo com os formandos/alunos foi considerado um conteúdo fundamental do Programa de formação, sendo o seu uso muito incentivado no módulo de estudo 2. A prática de agrupar os alunos durante a realização dos trabalhos de leitura e escrita toma por base a heterogeneidade do grupo de alunos/formandos, os conhecimentos e as experiências que os mesmos têm sobre o sistema de escrita.

Meira (2004) destaca que o trabalho de grupos na escola não é uma tarefa fácil, pois ele exige do professor uma tomada de decisão diferenciada sobre a prática pedagógica, requisitando, tanto do professor quanto do aluno, uma nova forma de conceber o processo

<sup>27</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 100%

de ensino-aprendizagem, que mescla tanto actividades apoiadas, sistematizadas e de construção compartilhada como outras de características mais autónomas e individuais dos alunos/formandos.

Os autores, Vigotsky (1978, citado em Gontijo, 2002; 2003) Freire e Macedo (1990); Ferreira (1993) e Cagliari (2006) além de considerarem importante, nesse processo, a interacção directa do aluno com o objecto a ser estudado (a linguagem), incentivam também um trabalho de mediação com os seus pares subjacentes ou em conjunto no processo de construção da linguagem.

Na perspectiva desses autores, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento são aspectos do conhecimento que favorecem ao professor identificar a fase de desenvolvimento cognitivo, a hipótese de escrita e as características culturais e individuais da criança para uma intervenção mais adequada no seu processo de alfabetização. O professor, nessa perspectiva, deixa de ser a única fonte de informações e os conhecimentos deixam de ser meramente repassados e acumulativos para o aluno, concedendo-lhe maior autonomia e actividade no seu aprendizado (MEC, 1999).

Outros professores aprofundaram os seus conhecimentos na área da alfabetização, destacando os conteúdos sobre a aprendizagem dos processos de leitura e escrita e o desenvolvimento do aluno,

*“passei a ver leitura como um processo construtivo e não decorativos de palavras e textos” (Quest. Prof);*

*“ (passei a fazer) a reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento individual do aluno na leitura e escrita” (Quest. Prof).*

Na perspectiva desses professores a leitura é uma representação da escrita que se desenvolve numa linha evolutiva do processo de desenvolvimento e aprendizagem pelo aluno, devendo ser experienciada em diversos contextos e situações educativas, que a professora lhes pode proporcionar (Ferreira, 1993). Portanto, a leitura deve partir dos conhecimentos da realidade social do aluno e do seu convívio com a família, de maneira que os saberes da sua experiência possam orientar a sua inserção no mundo da leitura e da escrita, ser também resultante de diversas maneiras de construção desse conhecimento, mediante a formulação das suas hipóteses de aprendizagem e da sua inserção em contextos, eventos e práticas de leitura, permitindo-lhe organizar e sistematizar esses saberes para que

sirvam de requisitos para a estruturação dos conhecimentos formais que vão sendo construídos na sala de aula.

Outras respostas apontaram algumas mudanças na maneira do professor reflectir e de registar o seu trabalho, através do questionamento da sua prática e da necessidade de registar os avanços e as dificuldades do processo de alfabetização da criança, (re)avaliando, assim, o seu trabalho, acompanhando melhor a aprendizagem dos alunos e desenvolvendo uma maior compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Em geral, as respostas confirmaram a necessidade dos professores de questionar a sua prática, de analisar e utilizar actividades de leitura e escrita, de registar a aprendizagem do aluno e adoptar uma visão mais crítica e reflexiva do seu trabalho.

Os dados das tabelas nº 16 e nº 17 apresentam os principais aspectos que foram alterados e que foram mantidos na prática desses professores após eles terem participado da formação (Questões 28.1 e 28.2),

**Tabela nº 16**

<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Conteúdos, estratégias e actividades de ensino	Actividade de leitura e escrita	12	60.0
	Planeamento	11	55.0
	Trabalho com agrupamento	07	35.0
	Concepção de ensino aprendizagem	03	15.0
	Seleção e organização dos conteúdos	03	15.0
	Avaliação da aprendizagem	02	10.0
	Registo da aprendizagem	02	10.0
	Análise da hipótese de escrita	02	10.0
	Relacionamento com os alunos	02	10.0
	Não soube responder	01	5.0
N/R		13	

**Aspecto que o professor alterou na prática<sup>28</sup>**

Os principais aspectos que os participantes alteraram na prática foram os conteúdos, estratégias e actividades de ensino, predominando nas respostas a utilização de diferentes tipos de actividades de leitura e escrita, a maneira de planear e organizar melhor as actividades de ensino e o uso da estratégia de trabalho de grupo.

<sup>28</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 100%

Contudo, duas respostas destoaram das demais e evidenciaram a mudança no relacionamento entre o professor e o aluno.

Alguns aspectos da formação que os professores mantiveram na prática (Questão 28.2) foram, principalmente, a realização de leituras diárias e compartilhadas, seguida do respeito à individualidade da criança, o uso do ditado e da cópia modificados, a reflexão da prática, o trabalho de grupos e a avaliação da aprendizagem. Conforme demonstram os dados da tabela nº 17,

**Tabela nº 17**

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
Conteúdos, estratégias e actividades de ensino	Leitura diária e compartilhada	08	38.1
	Respeito à individualidade da criança no processo de alfabetização	04	19.0
	Reflexão da prática	04	19.0
	Trabalho com agrupamento	04	19.0
	Avaliação da aprendizagem	04	19.0
	Ditado e cópia modificados	04	19.0
	Actividades lúdicas e dinâmicas	03	14.3
	Planeamento de actividades	03	14.3
	Registo da aprendizagem do aluno	02	9.5
	Trabalho com projectos	02	9.5
	Intervenção na prática	01	4.8
	Aplicação de metodologias tradicionais	01	4.8
	Concepção contextualizada da leitura e da escrita	01	4.8
	Relação entre alfabetização e letramento	01	4.8
	Trabalho com a diversidade linguística	01	4.8
	Uso variado de géneros textuais	01	4.8
	Relacionamento entre os alunos	01	4.8
	Materiais didácticos	01	4.8
	Metodologia do Profa	01	4.8
	Actividade com listas	01	4.8
	Reconhecimento da hipótese de escrita	01	4.8
	Não soube responder	01	4.8
N/R		12	

**Aspecto que o professor manteve na prática<sup>29</sup>**

<sup>29</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 100%

Segundo as respostas obtidas nessa tabela podemos perceber que, após a participação na formação, os professores alteraram, na sua prática, o uso de actividades de leitura e escrita, o planeamento e o trabalho de grupos. Relativamente aos aspectos que mantiveram, evidenciámos o uso de actividades de leitura e escrita desenvolvido através das leituras diárias e compartilhadas incentivadas pelo processo formativo.

A este respeito, nas sessões de formação presenciámos algumas oportunidades em que os professores foram motivados a desenvolver uma maior sensibilidade e gosto pela leitura de textos, a desenvolver o hábito de leitura, descobrir a importância da prática da leitura compartilhada e desenvolver estratégias de leitura. Esta iniciativa do Programa está de acordo com as perspectivas de Ferreiro (1993) e Kramer (1998), segundo as quais uma formação de alunos leitores e escritores implica, na preparação adequada dos professores, para que estes conheçam e usem essas mesmas habilidades nas demandas e práticas sociais.

O nível **micro sistémico** apontou inúmeras contribuições e dificuldades que os conhecimentos do Programa provocaram na prática da Professora. Neste nível utilizámos as informações recolhidas nas duas entrevistas realizadas com a docente e nas sete observações da sala de aula transcritas em notas de campo.

Foi possível identificar no depoimento da professora, uma satisfação com a concepção de leitura e escrita que o Programa trouxe para a sua prática, abordando uma série de novos conhecimentos sobre o processo de alfabetização. A discussão e a reflexão da prática, o reconhecimento das hipóteses de escrita da criança e o desenvolvimento de actividades de leitura e escrita foram, segundo a professora, as principais contribuições da formação para a (re)construção do seu conhecimento profissional.

Uma das dificuldades de adaptação dos conteúdos do Programa à prática da professora verificou-se em relação às situações de ensino apresentadas nos programas de vídeo. Essa dificuldade também foi sentida pelos professores que participaram na formação sendo, para esses, um dos aspectos do Programa que precisa sofrer modificações. Na opinião da professora, os programas de vídeo apresentam uma realidade completamente diferente do contexto da escola, principalmente em relação ao comportamento das crianças, conforme observamos no seu depoimento,

*“a gente percebe que os programas de vídeo apresentados fogem muito da nossa realidade, tem a questão da indisciplina das crianças na sala de aula e lá nos programas de vídeo a gente vê todas sentadinhas respondendo as perguntas dos professores, só que, quando vamos aplicar este procedimento na nossa realidade sentimos muita dificuldade”*(Entrev. 1 Prof.).

Outra dificuldade de adaptação dos conhecimentos da formação na prática da professora destaca o relacionamento entre a escola e a família do aluno.

A proposta de alfabetização do Programa sugere uma maior integração dos diversos agentes da escola no processo de alfabetização. Segundo o relato da professora, uma grande quantidade das crianças não recebe apoio ou ajuda da família, sendo somente a escola responsabilizada por esta mediação. Para muitas dessas famílias o ensino tradicional da leitura e da escrita ainda possui os méritos de uma prática de alfabetização eficaz, opinião que, na concepção da professora, dificulta o convencimento dos pais à nova proposta de ensino concebida pela formação,

*“ (uma das dificuldades) que a gente enfrenta quando trabalha a proposta do Programa é quanto à família, porque ela veio de uma geração diferente da nossa, de um ensino tradicional, do quadro de giz, de fazer cópia, de fazer leitura oral do texto (pausa) são concepções diferentes que a gente sente dificuldade de transmitir para a família. A gente vem desenvolvendo isso nas reuniões, mas a maioria das famílias tem faltado e quando a gente está aplicando os pais reclamam que na época deles não era assim e que não sabem fazer, mas também, não me procuram para que a gente possa dar esta nova orientação” (...)* (Entrev. 1, Prof.).

A situação apresentada no relato da professora evidencia a dificuldade dos pais em compreender e aceitar com facilidade a proposta de alfabetização trabalhada no Programa de formação, revelando que muitas vezes não houve momentos de maior comunicação e envolvimento da família com a escola ou, vice-versa, da escola com a família.

Na realidade, a família é uma das primeiras barreiras de negociação no processo de alfabetização e quando existe uma colaboração entre pais e professores pode ajudar a criança a crescer no seu aprendizado (Kleiman, 2004). A criação de condições para uma parceria colaborativa pode partir do pressuposto que os pais, até certo ponto, são ou podem

vir a ser informados do processo de leitura e escrita implementado pela escola. Assim não se pode negar que os pais actuam como agentes participativos, pois informam sobre os filhos, colaboram nas tarefas de casa e inserem, de uma maneira natural, a criança num contexto de leitor, já que, normalmente lêem, contam e constroem histórias infantis populares (Garcia, 2001). Os documentos do Programa ressaltam as manifestações da cultura popular transmitidas pelas famílias aos filhos, através das parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, trava-línguas, histórias infantis e outros tipos de textos da linguagem oral.

Além do mais, na escola podem ser organizadas, de forma criativa e eficaz, actividades e exposições, na biblioteca ou em outros espaços de leitura, destinadas aos pais.

Outra dificuldade do conteúdo da formação sobre a prática da professora foi a predominância do desenvolvimento de actividades de leitura, em comparação às de escrita e às outras áreas do currículo da alfabetização, sendo este um dos grandes enganos da prática investigada.

Acreditámos que os cursos de actualização e aperfeiçoamento que foram desenvolvidos simultaneamente com o Programa de formação, conforme vimos na tabela nº 5 influenciaram a escassez de actividades de escrita e o desenvolvimento de outras áreas do currículo na sala de aula, levando a que os formadores e coordenadores se preocupassem com o planeamento da prática pedagógica.

Os recursos para trabalhar a proposta de alfabetização pretendida pelo Programa, também se mostraram importantes nesse processo. A professora apontou a falta de estrutura física, de recursos didácticos, de lápis e caderno para a criança escrever, de biblioteca, de livros e outros materiais na escola como algumas dificuldades que foram enfrentadas pela sua prática de alfabetização. Observemos no seu relato que,

*“o impacto (do Programa) é com relação aos recursos materiais, o espaço de sala de aula, porque enquanto prática de Educação Infantil percebo que é mais gostoso trabalhar com a criança sentada no chão, assim ela pode socializar bem melhor, mas a escola não tem espaço. Tem a questão dos materiais que a gente corre sempre atrás, porque tem materiais que nem sempre dá para confeccionar, mas que a gente precisa para que realmente o trabalho de alfabetização tenha melhor qualidade. A questão do recurso didático de pesquisa que também não temos, a escola não tem uma biblioteca*



*para a gente levar os alunos para entrar neste mundo da leitura e da escrita, para estar compartilhando realmente os momentos de leitura e escrita, os livros paradidáticos e didáticos a gente precisa para que o aluno pesquise, porque eles estão entrando num outro rumo, de uma alfabetização mais significativa, buscando associar a alfabetização com o letramento” (Entrev.1, Prof.).*

Acompanhámos uma reunião na Secretaria de Educação em que os formadores, supervisores e professores ressaltaram o planejamento das aulas, o acompanhamento didático e a aplicação dos instrumentos avaliativos as principais desatualizações do conhecimento do professor que precisavam ser urgentemente colmatadas pela formação contínua, evitando a desarticulação dos seus conteúdos com a prática. Desse modo, os formadores foram da opinião que a formação contínua devia estar, antes de mais, voltada para a superação das dificuldades de planejar, acompanhar, avaliar e registrar o aprendizado da criança, além de fomentar as estratégias que estabelecessem as parcerias de trabalho entre os professores de todas as etapas de alfabetização e, principalmente de conquistar o apoio dos pais desses alunos (SEMED. Proposta Curricular, 2003; 2005).

Assim, perante esta situação, o grupo de formadores (supervisores) mostrou-se mais empenhado em promover um planejamento conjunto que integrasse as actividades da formação e a prática dos professores, visando um trabalho pedagógico que atendesse as áreas do currículo ocultadas pela prática de ensino.

Contudo, a professora ressaltou que raramente o formador (supervisor) acompanhou o trabalho que foi desenvolvido na escola ou que tenha colaborado consigo no desenvolvimento da proposta de alfabetização, reclamando a presença desse profissional na orientação das actividades e durante as dificuldades que ela e os alunos enfrentaram com a implantação da nova proposta de ensino na escola. Essas reclamações, também, foram apontadas pelos professores no contexto da formação e nas avaliações das etapas anteriores do Programa.

A respeito das formações contínuas que ocorrem nas escolas, segundo a professora de um modo geral essas formações não sustentam as práticas dos professores. No seu depoimento evidencia que, para ultrapassar as dificuldades da sua prática, contou com a ajuda e a colaboração das outras professoras, da orientadora pedagógica e de alguns pais de alunos, usando os poucos materiais que a escola disponibilizou para desenvolver um bom trabalho,

*“eu trabalho constantemente com a minha colega da outra turma da 1ª etapa do ciclo e a coordenadora pedagógica, que tem nos proporcionado vários estudos e textos para que possamos estar condizentes com a proposta de alfabetização, a direção que também proporciona as formações continuadas, porém o que percebo é que a Secretaria de Educação tem feito estas formações isoladas, porque não enviou ninguém para saber como ela está acontecendo em sala de aula” (Entrev.2, Prof.).*

Na proposta de formação do Programa uma das funções do formador (supervisor) é articular os diferentes tipos de conhecimentos e saberes do professor com os conteúdos que são transmitidos na formação, tendo como base os problemas vividos pelos professores de forma que não haja o privilégio de um saber sobre o outro, evitando assim, a mera reprodução ou transferência dos conhecimentos da formação para a prática (MEC/SEF. Guia do Formador, 2001b).

Por atingir tamanha complexidade e imprevisibilidade no contexto da sua aplicação o conhecimento pretendido na formação não se reverte de imediato em prática, suscitando um acompanhamento sistemático da rotina do trabalho do professor e do uso de estratégias de formação que potenciem a mudança da sua prática. Esta medida garante uma maior articulação dos conhecimentos com a realidade, possibilitando ao formador fazer intervenções mais pontuais e ajustadas na prática dos professores. No registo de uma formadora encontrámos alguns dos elementos que norteiam as acções da formação e auxiliam o processo de reflexão do professor sobre as práticas de leitura e escrita e a organização dos seus registos com base na análise dessas mesmas práticas:

*“o objetivo que fundamenta o acompanhamento... deve ser entendido como um trabalho que subsidiará a formação realizada no PROFA (...) partimos para o que observar nas salas: a rotina, o diagnóstico, a organização, os repertórios estáveis (cartazes, calendários, listas), as aulas (atividades e encaminhamentos, intervenções diretas no desenvolvimento da aula, os materiais, textos, etc); as produções dos alunos, os registos e o entendimento dos professores a respeito do trabalho que realiza” (Reg. For.).*

Na opinião geral dos professores, o trabalho entre a escola e a Secretaria de Educação podia ter sido melhor articulado ao contexto da formação, exigindo um maior comprometimento dos formadores (supervisores) com as práticas escolares.

Os professores e formadores (supervisores) concordaram com a ideia que precisavam agir de forma colaborativa e articulada no âmbito da formação e no contexto da escola e de ter, ainda considerado as necessidades e as motivações de aprendizagem dos seus professores.

De outra forma, a professora enfatizou a importância da função do formador (supervisor) para o desenvolvimento da proposta de alfabetização na escola. Ela lamenta que a sua prática não tenha tido um acompanhamento sistemático desse profissional, mas ressalta ser positivo no Programa a preparação dos professores para actuar conforme a proposta construtivista de alfabetização e a elaboração de materiais específicos e necessários para o registo e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

#### *4.1.3 Sugestões para a melhoria da formação*

Este indicador contempla a Questão 16 do item (ii) do questionário- Aspectos Gerais do Programa, a qual solicitou outro(s) aspecto(s) que os professores gostariam que fossem contemplado(s) no Programa de formação.

Ao serem solicitados que mencionassem outros aspectos que deveriam ter sido contemplados no Programa de formação, os professores ressaltaram a necessidade de uma contextualização e adequação dos conteúdos dos programas de vídeo, das estratégias e das actividades de formação para a realidade escolar.

Os professores manifestaram uma preocupação com a contextualização dos conhecimentos da formação para a prática, enfatizando as dificuldades do trabalho com a criança portadora de necessidades educativas especiais e a necessidade de aprofundamento de estudos para a Educação Infantil e ciclos finais do Ensino Fundamental, pois muitos alunos chegam a essas fases sem saber ler nem escrever.

Outras respostas sugeriram que fossem abordados outros conteúdos na formação, destacando temas sobre a Avaliação, Jogos e Brincadeiras; Educação Inclusiva; Diversidade na sala de aula; Informática na Educação e Arte-Educação.

Os professores apontaram algumas modificações nas estratégias do Programa relativas à socialização das actividades realizadas na sala de aula, a revisão da escrita no caderno de registo, a forma como o Programa se estruturou e foi desenvolvido e o tempo dispensado para os estudos e discussões dos assuntos. Propuseram ainda a

adopção de estratégias mais dinâmicas e que o material do curso fosse apresentado na escrita braile. Essa sugestão justifica-se porque havia dois professores portadores de necessidades educativas especiais (da visão) participando do Programa. Os professores apontaram, também, o acompanhamento das actividades realizadas na sala de aula, mais tempo para socializar e aprofundar as discussões dos trabalhos que foram desenvolvidas com os alunos e terem uma maior participação no planeamento das sessões de formação.

Na tabela a seguir identificámos os aspectos que, na opinião dos professores, deviam ter sido contemplados na organização e no desenvolvimento da formação,

Tabela nº 18

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
<b>Mudança nas estratégias de formação do Programa</b>	Discussão do planeamento dos encontros de formação	04	12.1
	Apresentação de estratégias	03	9.1
	Acompanhamento da prática em sala de aula	02	6.1
	Maior tempo para socializar as actividades com os colegas	01	3.0
	Escrita no caderno de registo	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>33.3</b>
<b>Contextualização dos conteúdos do Programa na realidade</b>	Simulação dos programas de vídeo/situações de ensino	03	9.1
	Ampliação da formação para outros níveis e modalidades de ensino	02	6.1
	<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>15.2</b>
<b>Abordagem de outros conteúdos</b>	Avaliação, jogos, brincadeiras, educação inclusiva, diversidade, informática e arte	02	6.1
	<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>6.1</b>
N/R		15	45.4
<b>Total Geral</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Aspecto que deveria ter sido contemplado na organização e no desenvolvimento da formação**

Os depoimentos obtidos na tabela nº 18 sugerem algumas modificações nas estratégias e conteúdos do Programa como o aumento no tempo dispensado para a discussão e participação no planeamento dos conteúdos, nos trabalhos realizados na

sala de aula e nas situações didáticas apresentadas nos programas de vídeo. Segundo depoimentos dos professores, essas actividades não deviam ter sofrido cortes e suspensões durante as sessões de estudo e propõem a revisão da escrita no caderno de registo a fim de evitar uma escrita apenas descritiva dos acontecimentos da formação:

*“discussão da escrita no caderno de registo, senão ele atua somente como uma descrição” (Quest.Prof);*

*“mais tempo para socializar com os colegas os trabalhos realizados na escola e maior espaço de discussão e do planeamento da rotina de cada encontro” (Quest. Prof);*

*“melhor acompanhamento dos trabalhos realizados na sala de aula pelos coordenadores da escola para uma mudança efetiva na prática” (Quest.Prof);*

*“a exibição de vídeos sem cortes e estudo dos módulos completos” (Quest.Prof.);*

*“ampliação da formação do Profa para os professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, porque muitos alunos não sabem ler” (Quest. Prof.).*

É importante ressaltar que o Programa estabelece todos os procedimentos didáticos que são desenvolvidos durante a formação estipulando o tempo, os tipos de actividades, as orientações de uso dos materiais, as pausas e as questões para serem discutidas entre os professores.

Na sua experiência como formadora do Programa no estado de Minas Gerais, Meira (2004) salienta que para atender satisfatoriamente a pauta dos encontros, teve, às vezes, que mecanizar a sua actuação em função do tempo dispensado para a discussão e reflexão dos assuntos e que, por isso, as questões que surgiram durante o desenvolvimento das unidades de estudo podem não ter sido devidamente aprofundadas.

De facto, esta dificuldade confirma-se nos depoimentos dos professores. O pouco tempo que foi dispensado para o estudo dos conteúdos, a discussão deles decorrentes e a repetição de alguns assuntos na formação foram alguns factores que dificultaram o aprofundamento dos conteúdos oriundos das experiências e práticas de ensino.

Na opinião deste professor a carga horária da formação precisa ser revista, pois alguns conteúdos tornaram-se repetitivos, sendo que,

*“ é preciso melhorar a organização do período da formação durante o ano letivo para que passe a ser mais proveitoso e motivante para os professores” (Quest.Prof).*

Nestas palavras fica implícita uma reclamação comum sobre os Programas de formação, revelando o facto deste e doutros cursos não ter em conta as motivações e as necessidades de aprendizagem dos professores.

A mudança desta perspectiva para uma outra de maior motivação e actividade, implica despertar o interesse pessoal do professor pelo seu processo de aprendizagem em articulação com a sua acção pedagógica.

Ao professor precisa ser dada a oportunidade de exercer certa influência e autonomia no seu processo de formação, de decidir sobre o seu aprendizado pessoal, na oportunidade em que junto com os outros socializa melhor as suas experiências pessoais e profissionais, investigando e reflectindo sobre a sua prática, como salienta o registo dessa formadora:

*“o professor tem que ter a responsabilidade de gerenciar a sua formação, as condições políticas, o ambiente adequado para o exercício da docência. Precisa aproveitar essa oportunidade de formação e juntar-se a pessoas que queiram realmente estudar para conhecer e mudar, sempre em condição de aprendiz” (Reg. Form.).*

A essa dimensão individual do professor acrescenta-se a participação no colectivo da escola e com outras instituições com ela relacionadas.

Nesse sentido, as acções de formação e o desenvolvimento pessoal dela decorrente não são concebidos como acções isoladas da carreira profissional, mas essas acções precisam, de uma maneira intrínseca e dinâmica, ser enriquecidos pela troca de experiências, pelas reflexões e relações que os professores partilham uns com outros nos momentos de diálogo e comunicação baseadas nas relações e experiências com os seus alunos na sala de aula.

Nos diferentes contextos de aprendizagem, o formador (supervisor) deve potenciar uma formação profissional realizada de forma conjunta com professores e alunos, pois os conhecimentos profissionais sofrem reajustes e reconstroem-se de acordo com as demandas da prática (Ferreiro, 1993).

Assim, por apresentar uma estrutura programada antecipadamente, a organização e o desenvolvimento do Programa de formação tornam-se complexos no contexto em que são realizados e ficam dependentes do trabalho da formadora e da contextualização dos conteúdos e conhecimentos no contexto, nos saberes e nas práticas dos professores, tendo em vista a substituição das suas formas preestabelecidas por outras mais flexíveis e ajustadas no contexto/situação que se venha a desenvolver.

Segundo as perspectivas de formação de Canário (1991b); Nóvoa (1991a) e Oliveira (1996), os programas de formação inicial ou contínua integram diferentes perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional. Estes autores pressupõem que a passagem de uma perspectiva de formação tradicional para uma concepção construtivista precisa acontecer de maneira sistemática e progressiva, exigindo uma adaptação que se ajuste na dinâmica do contexto e na experiência dos seus participantes, vindo a apresentar diferentes ocasiões e oportunidades de os professores equacionarem e reflectirem sobre os seus problemas concretos com base nos seus conhecimentos pessoais e profissionais.

A este respeito Alarcão (1991) salienta que as motivações pessoais, o levantamento das necessidades de aprendizagem, as capacidades e as competências profissionais dos formandos devem sempre ser consideradas na estruturação e na organização do seu processo de formação.

Contudo, alguns depoimentos obtidos no questionário discordaram que o Programa de formação se tenha baseado na experiência e no saber-fazer dos professores, apontando um distanciamento da perspectiva de alfabetização do Programa, da concepção com que os professores convivem na prática.

Um dos professores evidenciou que não houve respeito pelas ideias e opiniões diferentes da teoria construtivista. Outro professor destaca que foi levado a aceitar, apenas como certos, os pressupostos da teoria construtivista e não as práticas e experiências de alfabetização que foram desenvolvidas na sala de aula.

Na opinião de outro professor, os trabalhos realizados com os alunos deviam ter sido mais valorizados e aprofundados nas discussões e estudos da formação.

Nessas respostas, os professores identificaram as principais dificuldades que encontraram na articulação dos conteúdos da formação para a sala de aula, evidenciando que o Programa deixou de incluir os assuntos oriundos da experiência e da necessidade dos professores nas pautas de estudo. Os professores sugeriram também

algumas modificações na apresentação das estratégias e actividades, principalmente na participação no planeamento dos encontros e o aumento do tempo de discussão das actividades realizadas na sala de aula. Na opinião dos professores essas actividades podiam ter sido melhor analisadas ou até modificadas durante essa etapa ou servir para as futuras realizações do Programa.

Os programas de vídeo apresentaram situações de ensino consideradas satisfatórias pelos professores, porém, eles não concordaram com a descontextualização da realidade neles apresentada, sugerindo que esses programas fossem reformulados com base nas suas próprias práticas.

## 4.2 Categoria 2 – Concepções de alfabetização

Esta categoria refere-se às **concepções de alfabetização**, cujo objectivo principal foi identificar a concepção de alfabetização do Programa de formação e a sua articulação com as práticas dos professores na sala de aula, destacando-se os conteúdos, estratégias e as actividades que foram mobilizadas no processo de formação e na prática dos professores. Procedemos a análise dos seguintes indicadores:

- Concepção de alfabetização pretendida pelo Programa e a concepção revelada pelos professores (4.2.1);
- Mobilização dos conteúdos, das actividades e das estratégias de formação na prática dos professores (4.2.2).

### *4.2.1 Concepção de alfabetização do Programa e as concepções reveladas pelos professores*

Este indicador trata da concepção de alfabetização pretendida pelo Programa e as concepções que foram reveladas nas práticas dos professores. Para tanto, tomou-se como fonte de dados as duas entrevistas com as professoras e as questões 17 e 18 do item (iii) do questionário referente ao conhecimento específico da alfabetização.

O documento *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* do Programa de formação contextualiza os conhecimentos teóricos de alfabetização no pensamento reflexivo do professor a partir da sua experiência pedagógica, fomentando uma mudança



na sua maneira de alfabetizar. Desta forma, visa contribuir para a superação dos problemas oriundos da formação inicial, considerada insuficiente e desactualizada, principalmente pela falta de referenciais para planejar e de propostas pedagógicas de qualidade, tendo em vista a melhoria do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, o Programa visa oferecer condições e oportunidades para os professores conhecerem e se apropriarem de novos conhecimentos e metodologias sobre a alfabetização (MEC/SEF. Guia de Orientações Metodológicas Gerais, 2001a).

Esta questão remete para a intervenção didáctica competente do professor nos processos de leitura e escrita dos alunos e a mobilização dos seus conhecimentos pessoais e profissionais no Programa de formação.

Uma vez que o objectivo do Programa é deixar de ser uma formação profissional baseada em propostas prontas para a prática de ensino, parte-se da questão colocada por Mortatti (2000) que o bom professor alfabetizador hoje em dia não é só aquele que utiliza o método de cartilha para ensinar a ler e escrever. Essa concepção de ensino marcou o período tradicional de alfabetização e foi desenvolvido pelas práticas de ensino com as famílias silábicas, fazendo referência ao desenvolvimento da consciência fonológica e fonémica da criança. O processo de aquisição da linguagem ocorria pela relação fonema-grafema e as convenções transferidas da fala para a escrita. A partir de meados dos anos 1980 foram exigidas aos professores outras habilidades e conhecimentos sobre a alfabetização e passou-se a questionar o que está substituindo a perspectiva tradicional na prática.

O parâmetro teórico que modificou a concepção tradicional de alfabetizar teve início a partir das descobertas de Ferreiro e Teberosky, as quais adicionaram ao processo de ler e escrever o conhecimento prévio, a escrita espontânea, o desenvolvimento do pensamento cognitivo e a imersão da criança nas práticas e uso destas habilidades na cultura escrita. Desde este período, o ensino da leitura e da escrita vem seguindo diferentes orientações que convergem ou divergem sempre nos dois pontos principais da questão: os processos de ler e escrever e a prática pedagógica do professor.

A afirmação a seguir resume o pensamento de uma formadora relativo a essa mudança de perspectiva do processo de alfabetização:

*“você perceberam o quanto modificamos a nossa percepção inicial sobre o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? Fiquei encantada com o nosso percurso...quando pensávamos que para aprender a ler e escrever era necessário boa percepção viso-motora não foi em um ou em dois encontros que modificamos nosso olhar, mas sim a partir da intervenção das nossas formadoras pela troca de diferentes estratégias, que nossa concepção se modificou e, mais ainda descobriremos aperfeiçoando nossa prática em sala de aula” (Reg. Prof.).*

A necessidade de reconstruir o conhecimento pedagógico sobre a leitura e escrita aparece no registo dessa outra formadora:

*“não dá para trabalhar como formadora sem o domínio de algumas concepções fundamentais, assim como, não dá para ser professor sem o domínio de certas condições didáticas” (Reg. Form.).*

Este depoimento demonstra que os professores têm abordado de forma inadequada, o processo de leitura e escrita dos alunos, bem como os usos dessas habilidades nas diversas situações sociais, porque não tiveram uma preparação satisfatória nos cursos de formação em que participaram (MEC/SEF. Guia de Orientações Metodológicas Gerais, 2001a). Essa desatualização do conhecimento profissional foi destaque nos depoimentos dessas duas formadoras do grupo, os quais revelam que,

*“não podemos ser bons alfabetizadores sem aumentar o nosso repertório bibliográfico. Precisamos ser bons leitores, já que a escola não nos deu esta oportunidade” (Reg. Form.).*

*“temos que ser referência na leitura e fazermos uma boa leitura é fundamental. Amplia nosso repertório intelectual, favorece a aprendizagem de uma linguagem mais rebuscada, enfim, é muito valiosa” (Reg. Form.).*

Ao serem questionados sobre a concepção de alfabetização que a formação influenciou na prática (Questão 17), a maioria dos professores considerou que a concepção de alfabetização influenciada pela formação se baseou no ensino do sistema convencional de leitura e escrita e nos usos dessas habilidades nas práticas sociais.

Outras respostas consideraram a formação baseada na aplicação de métodos de leitura e escrita e, ainda, alguns professores perceberam a proposta de formação com base apenas no ensino do sistema convencional de leitura e escrita.

Na perspectiva dos professores, a proposta do Programa coaduna-se com a concepção de alfabetização descrita por Soares (2004b), processo pelo qual a criança constrói a língua através do sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, construção em que ela se torna alfabetizada e, posteriormente, leitora e produtora de textos com base na função e no uso destas habilidades na prática social.

Assim, nos discursos e registos evidenciamos uma apropriação teórica dos processos de leitura e escrita que se distancia de forma parcial do predomínio da concepção de alfabetização “bancária” ou da concepção tradicional de ensino, para uma maior compreensão pelos professores de como e porque as crianças aprendem a leitura e a escrita quando ficam expostas a determinadas situações e actividades didácticas de leitura e escrita na sala de aula.

Um estudo realizado por Brussio (2003) destacou as contradições da prática de alfabetização do Programa do PROFA evidenciando os avanços e as dificuldades do grupo docente em relação à aceitação de alfabetizar de maneira construtivista. Esta autora identificou no discurso inicial dos professores, que as dificuldades de aprendizagem eram justificadas como sendo culpa dos próprios alunos, pois ou eram eles que não liam, nem escreviam, ou não tinham ajuda em casa para superar o fracasso na leitura.

Posteriormente, essa concepção foi superada pelos professores, os quais comprovaram que a base teórica de alfabetização que possuíam correspondia a uma compreensão parcial dos processos de ler e escrever e era desenvolvida segundo uma perspectiva tradicional de alfabetização, passando, assim, a dar maior importância aos princípios subjacentes à formação do PROFA (Brussio, 2003).

Os dados da tabela nº 19 apresentam as concepções de alfabetização reveladas pelo grupo de professores pesquisados:

Tabela nº 19

Indicadores	Frequência	%
Concepção de alfabetização enquanto ensino do sistema convencional de leitura e escrita e práticas sociais de leitura e escrita	28	84.8
Aplicação de métodos de leitura e escrita	03	9.1
Concepção de alfabetização enquanto ensino do sistema convencional de leitura e escrita	02	6.1
N/R	-	-
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Concepção de alfabetização que a formação influencia na prática**

A concepção de alfabetização apresentada nos dados da tabela nº 19 evidencia a relação das práticas convencionais e sociais de leitura e escrita, enfatizando a aplicação de conteúdos, estratégias e actividades que serviram para os professores criarem e resolverem problemas de leitura e escrita na sala de aula.

Neste sentido, os professores promoveram a experiência diária da criança com uma diversidade de materiais e suportes de leitura, principalmente de textos que circulam no meio social e se sustentam no seu conhecimento prévio, tais como os textos de listas, a escrita do nome próprio, músicas, parlendas, histórias infantis conhecidas, etc. observados nesse depoimento:

*“a base do nosso trabalho é com as listas, partindo do contexto que a criança está inserida e a coisa que está mais próxima dela é o seu próprio nome e o nome dos colegas, então isto vai fazendo com que a criança entre neste processo de alfabetização com muito mais facilidade” (Entrev.1, Prof.).*

A concepção de alfabetização da professora fundamenta-se na ideia que a aquisição da leitura e da escrita se encontra numa linha evolutiva de conhecimento e actividade no processo de alfabetização, sustentando-se no princípio de que a criança vai aprender a “ler lendo e a escrever escrevendo”. O trabalho com textos proporciona que a criança possa ler antes de saber escrever e a escrita surge espontaneamente (sem copiar) em função da quantidade e da qualidade de situações e actividades de leitura que a criança experimenta na sala de aula, segundo podemos perceber neste depoimento:

*“a criança tem que ser inserida no contexto alfabetizador do letramento. A criança que se torna leitora, conseqüentemente vai se tornar uma escritora porque um processo caminha ao lado do outro e se ela consegue decodificar passa a escrever muito mais, por isso, o nosso foco é ir trabalhando a leitura para que a criança possa verdadeiramente se tornar uma escritora” (Entrev.2, Prof.).*

Do contacto que a criança passa a ter com textos que são usados nas práticas sociais depreende o significado abrangente da alfabetização. Ferreiro (1993) destaca que os conhecimentos da consciência fonológica, ou seja, o ensinar a ler e escrever e as convenções do oral para o escrito, não devem ser ensinados explicitamente, mas em condições que favoreçam o processo de apropriação do sistema de escrita pela criança. Segundo a autora, as propriedades da escrita só aparecem através de interações sociais.

A este respeito, Smolka (1993) diz que a criança aprende sobre a leitura e escrita em momentos de interação e interlocução pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Os autores Luria (1929-1930) e Vigotsky (1935-1978) citados por Gontijo (2003) enfatizam a necessidade de ensinar a língua escrita, salientando neste processo, as circunstâncias de leitura e o papel dos adultos. A língua escrita deve ser ensinada conforme as convenções sociais e tornar-se um aprendizado diferente da linguagem oral.

Kleiman (2006) aconselha que, desde o início da escolaridade, a criança tenha convívio com a linguagem escrita mesmo que ainda não tenha o domínio do código linguístico, através da exploração de texto oral feita pelo professor e outras actividades de escuta para que desenvolva as habilidades e comportamentos de leitor e escritor usados pela sociedade.

Nemirovsky (2002) diz que ler, nesta perspectiva, pode significar não ter o texto diante das mãos e dos olhos, mas ressalta que a leitura em voz alta feita por outro colega ou pelo professor constitui-se numa estratégia leitora sempre que se procura interpretar essa leitura. Do mesmo modo, escrever na concepção da autora pode significar não ter sequer um instrumento de escrita, pois ditar é uma estratégia de escrita sempre produtiva quando a produção do texto é objectivada com base no que e no como dizer a escrita.

Do ponto de vista pedagógico, portanto, é essencial saber que a capacidade da criança usar a escrita como objecto de aprendizagem para si e para os outros não surge e se desenvolve espontaneamente. É preciso que lhe seja ensinado, que alguém sirva de modelo

leitor e escritor, que seja incentivada a ler e escrever sozinha e experimente inúmeras situações de leitura e escrita para, desta forma, descobrir o sentido social da linguagem escrita.

Neste sentido, foi possível identificar alguns elementos contraditórios que permearam a concepção sobre os processos de leitura e escrita da professora. Desenvolveu estratégias e actividades de codificação e decodificação, ensino sequencial, memorização e repetição de letras, sons e palavras, preparação psicomotora da criança e a aplicação de cópia, ditado, de entre outras. Justifica o significado da cópia e do ditado e considera importante o uso do caderno de caligrafia. Na sua concepção, a criança entra mal preparada no processo de alfabetização por ter recebido uma educação de má qualidade na Educação Infantil.

Nessa concepção a Educação Infantil continua sendo a base de conhecimentos para o desenvolvimento da coordenação viso-motora fina e grossa da criança, onde ela adquire a habilidade de escrita através das actividades de recorte, colagem, de rasgar papel, etc, revelando, no seu depoimento, que investiu nestas actividades, no começo do ano lectivo, a fim de superar as dificuldades dos alunos:

*“o ensinamento (do Programa) que adoto na prática é a leitura de listas, apresentação de textos que a criança conhece de cor, que vêm do repertório do próprio aluno; eu rejeito o fazer por fazer a cópia, ela tem que ter sentido; utilizamos, ainda, o caderno de caligrafia porque a maioria das crianças que entra na primeira etapa do ciclo de alfabetização não passa pela Educação Infantil de qualidade ou às vezes, nem passa de forma alguma e acredito que a Educação Infantil é a base da formação psicomotora da criança, a coordenação motora fina e grossa é que são as bases que tem que ser trabalhadas e, se elas não passaram por isso temos que estar adaptando no início do ano letivo atividades de recorte, de colagem, de rasgar papel realmente para ir trabalhando a coordenação motora fina que é base para o processo de escrita e que a maioria das crianças não tem”*  
(Entrev.1, Prof.).

Na opinião da professora, por mais que a criança não descodifique o texto, é capaz de aprender a ler passando o dedo sobre a escrita e acredita que com este movimento percepto-visual, ela reconhece as letras e aprende como se escreve a palavra, identifica o número total de letras da palavra, destaca a primeira e a última letra e pela identificação

dessas letras, escreve outras palavras que já conhece, criando um banco de palavras e assim por diante. Para a professora essa prática é baseada no processo de letramento, porque segundo ela começa com um texto em vez de começar com as letras. No entanto, admite que o aluno precisa de ter alguns conhecimentos prévios para poder avançar verdadeiramente na leitura e na escrita, alcançando só, numa etapa posterior, a leitura compreensiva dos textos.

Mesmo usando o texto como motivo para o letramento do aluno a professora utilizou estratégias de alfabetizar análogas às que foram apresentadas por Castro e Brotto (2006); Tfouni (2006); Soares (2003c) e Garcia (2001) de uma prática convencional de alfabetização que ficou decomposta no processo de letramento, no qual a apropriação da leitura e da escrita decorreu de diferentes gêneros textuais; porém o texto foi usado mais como pretexto para trabalhar a exploração de palavra, sílabas e letras e o diálogo em torno dele não conduziu a uma intencionalidade objectiva da aprendizagem do sistema de escrita.

A escrita foi desenvolvida sob a forma de treino e memorização de letras, sons, sílabas e palavras, seguindo o princípio da escrita alfabética sustentada na possibilidade da criança ler e intervir na leitura pela aquisição dos processos de codificação e decodificação.

Araújo (2001) destaca que nesta situação, geralmente ocorre uma armadilha, porque mesmo que a professora esteja envolvida num discurso novo de alfabetização, que aponta para a necessidade de construção da escrita pela criança, a docente continua a preparar a criança para alfabetizar só depois, conforme verificámos na sua afirmação:

*“é uma exigência muito grande que os alunos saiam lendo da primeira etapa do ciclo; no entanto, a Rede Municipal estabeleceu três etapas de aprendizagem, é um ciclo, então, penso que não é obrigatório ela sair lendo na etapa de 6 anos se tem mais duas etapas para adquirir as habilidades de leitura e escrita e possa passar para a etapa de seriação sabendo ler e interpretar e não só codificar o texto, mas de dizer o que entendeu deste texto” (Entrev.1, Prof.).*

Neste depoimento a professora demonstra ter clareza de que o processo de alfabetização vai além de simplesmente decodificar palavras ou textos simples, o que significa dizer que decodificar é um processo necessário para a compreensão da relação entre a oralidade e a escrita; contudo, o professor não pode ficar limitado a ele, pois a

compreensão de textos não chega automaticamente ao conhecimento do aluno. A professora declara, nas entrelinhas desse depoimento, que é necessário alfabetizar para além da decifração do código escrito, apontando para um processo mais amplo de alfabetização baseado na compreensão dos textos e nas práticas sociais de leitura e escrita, pois considera que o desenvolvimento cognitivo e o tempo de aprendizagem dos alunos serão favoráveis à aquisição da leitura crítica e compreensiva de textos, segundo está patente nessa outra afirmação:

*“a maioria dos alunos já está neste processo (de leitura) e o que a gente espera é que eles não sejam decodificadores da escrita, mas que eles saibam interpretar o que a gente lê na sala de aula, um texto informativo, uma música, que saibam fazer a conexão de um texto que conhecem com a mensagem de outro texto, essa é a nossa maior expectativa”*  
(Entrev.1, Prof.).

Em síntese, houve uma desarticulação entre o discurso e a prática em relação à concepção de alfabetização e letramento, visto que a professora emprega as duas perspectivas na sua prática; porém, nega-se a aceitar no seu discurso a prática de alfabetização convencional.

Encontrámos também, presente na sua prática, a leitura de imagem sustentada na concepção que o aluno lê mesmo sem saber codificar e decodificar o texto. Para a professora basta o aluno saber comentar uma situação de leitura que ouve ou que vê nos livros que já está “lendo”. Na sua concepção, a leitura de imagem favorece a reflexão e a intervenção do aluno no processo de construção da escrita, pois o aluno está cercado de *leituras de mundo* que facilitam em muito o seu processo de alfabetização.

Retomando os autores que tratam da construção da escrita pela criança Ferreiro (1999); Luria (1929, citado por Gontijo, 2002; 2003) ressaltam que o processo de leitura através de imagem ocorre porque a escrita inicial mantém relações muito estreitas com a fala e com o desenho, pois estes são objectos substitutos (simbólicos) que servem para recordar determinada situação ou contexto de leitura.

Para Ferreiro (1999), a leitura de imagem, de facto, favorece os primeiros traços da escrita espontânea da criança, mas justifica que essa escrita ocorre no momento em que a criança ainda não sabe diferenciar o sistema de escrita de um desenho e adverte que uma habilidade não deve ficar limitada à outra.



Assim, a escrita não é uma mera transcrição da fala e, também, não deriva unicamente do desenho, por isso, a escrita e o desenho devem ir paulatinamente diferenciando-se no processo de escrita pela criança, dando significado e sentido para a situação de leitura.

Para o aluno avançar na escrita espontânea, a professora deve disponibilizar situações de produção e correções de textos em conjunto, fazer a leitura do texto produzido pelo aluno imediatamente ou assim que for possível e promover a leitura oral e compartilhada, de entre outras actividades.

A esse respeito Cagliari (2006), refere o processo de ler como um processo de interpretação, no qual o sujeito acrescenta a sua opinião e os seus devaneios ou foge ao sentido literal do texto, ultrapassando da mera decodificação sobre o escrito. O autor recomenda que os professores reconsiderem os primeiros erros e enganos da criança na produção e interpretação da escrita; contudo, assevera que é preciso organizar e sistematizar essas informações em benefício do processo de construção da escrita pelo aluno.

Os materiais pedagógicos e os suportes de leitura usados pela professora foram os cartazes e o quadro branco. A formação de sílabas e palavras, a escrita do nome e a ordenação de textos foram trabalhados com os jogos da memória, quebra-cabeças e o alfabeto móvel produzidos com a colaboração dos alunos.

A escola não adoptou livro didáctico de leitura, mas utilizou um caderno de textos copiados à mão e no mimeógrafo que serviu, principalmente, de pesquisa e leitura em casa. No depoimento a seguir vemos uma certa lamentação da professora pela ausência do livro didáctico, confirmando o lugar importante que este suporte tem na prática da alfabetização:

*“ (...) hoje já temos recebido algumas propostas de livros específicos para trabalhar na etapa de 6 anos, mas só este ano é que conseguimos seleccionar um na área da alfabetização, que vamos utilizar no ano que vem (...). Nós queríamos ter pelo menos o livro de Português e o de Matemática, porque a gente sabe das dificuldades dos alunos... (Entrev.1, Prof.).*

Considerando a concepção de alfabetização e a prática pedagógica a professora assumiu diferentes posturas no contexto da sala de aula, atribuindo a si o papel de mediadora entre o ensino e o conhecimento prévio da criança, com vista a contextualizar a

sua linguagem no processo de alfabetização. No início do ano lectivo trabalhou actividades que procuraram “corrigir” os erros dos alunos na fala, na leitura e na escrita, fomentando entre eles um clima de colaboração, de ajuda e reflexão dos processos de leitura e escrita em conjunto.

Essa perspectiva revela uma concepção de alfabetização que parte da compreensão que é um processo de aprendizagem partilhado com os colegas, com os familiares e com outras pessoas, sendo ampliado a partir dos conhecimentos que a criança já adquiriu no seu contacto com as práticas de leitura e escrita na sociedade.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, foi possível perceber que por não conhecer e se inteirar da proposta de ensino com textos, a família do aluno teve uma participação reduzida no processo de alfabetização, ficando ao seu encargo apenas a orientação do aluno na resolução de actividades de cópia de letras, sílabas, palavras e formação de frases. A professora enfatizou, na entrevista, que os pais entendem melhor essas actividades porque já conhecem a prática de alfabetização tradicional.

Assim, na resolução das actividades para casa a professora considerou que as crianças resolvessem as tarefas sozinhas e lamentou que muitos pais realizaram as actividades pela criança ou ficaram desinformados do trabalho desenvolvido pela escola. Conforme o seu depoimento,

*“ (...) a gente tem visto que, os pais que não frequentam as reuniões da escola respondem as tarefas por elas e isso deixa a gente frustrada. A gente caminha por um novo direcionamento de ensino e, apesar de eu escrever recados para que os pais não respondam a atividade da criança a gente percebe o quanto a família está desconectada do nosso trabalho” (Entrev.1, Prof.).*

As palavras da professora deixam entrever que os pais não entenderam a proposta de trabalho com textos, por isso encaminhou as actividades complementares de leitura e escrita para casa com o propósito que a criança desenvolvesse o hábito de estudar diariamente integrando-se na proposta de alfabetização. Por conta disso, sempre valorizou os alunos e as famílias que desenvolveram essas actividades.

De uma perspectiva geral, a percepção da professora sobre a família do aluno corroborou os resultados de muitos trabalhos e pesquisas neste âmbito, inclusive os que foram desenvolvidos por Patto, (1990); Cagliari (1997) de entre outros autores, citados por

Sawaya (2000; 2006), os quais resguardam, ainda, as perspectivas de deficiências e carências da linguagem dos grupos familiares, que são atendidos pela escola e que tem as suas dificuldades de aprendizagem taxadas desde o ingresso dos filhos na instituição escolar.

Essa opinião da professora sobre a participação da família contraria o que se sabe do que ela contribui, de forma qualitativa, com o trabalho da escola, influenciando positivamente na aprendizagem da leitura e da escrita do aluno. É ainda preciso que a escola vença a barreira que a separa da família e estabeleça com ela uma relação de diálogo e de colaboração (Garcia, 2001).

Em cumprimento, a Proposta do ciclo de alfabetização, delineada pela Rede Municipal de Ensino, já detalhada no capítulo da metodologia deste trabalho, a escola realizava aulas de reforço de leitura com os alunos que ainda não liam nem escreviam convencionalmente, sendo agrupados conforme as suas hipóteses de escrita.

A leitura oral foi muito incentivada pelo Programa de formação dos professores e, foi sem dúvidas, necessária para os alunos que apresentavam um contacto mínimo com estas habilidades na família e na comunidade.

Nesse sentido, podemos referir que a turma da professora foi motivada para o desenvolvimento e o gosto pela leitura e as actividades de leitura e escrita foram inseridas ou não em projectos didácticos.

Destacámos alguns exemplos de actividades de leitura que foram desenvolvidos pela professora na escola e na sala de aula:

- hora da chamada dos nomes alunos da classe, a qual se transformou numa actividade diária de leitura. O nome próprio é um modelo fixo e estável de escrita adquirida, geralmente nas situações pessoais e culturais em que a criança participa. Os ambientes culturais que favorecem este tipo de escrita são os meios mais próximos da criança como a família e a escola, os quais frequentemente identificam o aluno pela escrita nos seus cadernos, seus desenhos, pela lista de chamadas da turma, etc. Os factores de ordem pessoal que a determina prendem-se com os incentivos de aprendizagem compensatória dado por outra pessoa, de um irmão mais velho que já frequenta a escola ou de uma mãe professora, por exemplo (Ferreiro, 1999).

- trabalho com textos de receitas, parlendas (versos engraçados que podem rimar ou não, que geralmente envolvem alguma brincadeira, jogo ou movimento corporal e músicas que circulam na família e na comunidade) em que as crianças participam.
- jogo de letras do alfabeto desenhado numa área livre da escola, na qual as crianças jogavam de vez em quando;
- actividades finais do projecto de leitura, as quais mobilizaram a participação de toda a comunidade escolar;
- caderno de textos e outras.

Esses são exemplos de actividades de leitura que foram desenvolvidos na prática da professora, apesar da falta de recursos, materiais didácticos e do apoio da família que ela referiu.

Apesar de os professores terem adquirido na formação uma concepção de alfabetização que considerou as hipóteses de escrita e de ter desenvolvido novas perspectivas sobre as actividades de cópia e ditado, identificámos, na prática da professora, uma minimização da habilidade de escrita.

Numa única oportunidade de produção de texto colectivo com as crianças a professora posicionou-se à frente dos alunos, colocando questões, corrigindo palavras e expressões, prestando informações e fazendo as devidas intervenções, potenciando o diálogo, a reflexão e a tomada de decisão dos alunos sobre o texto que queriam produzir. Porém, foi possível verificar que o texto final resultou no predomínio da ideia da professora.

Diariamente a professora leu para os alunos e colocou-os em contacto com os textos sugeridos pelo Programa, mas raras vezes planeou situações de uso e funcionalidade da escrita, de produção de textos colectivos e de escritas espontâneas subjacentes a eles. A justificativa da professora para a dificuldade de escrita dos alunos aponta que mesmo tendo um grande convívio com a leitura, as crianças ainda apresentam algumas limitações nos conhecimentos de Gramática e Ortografia e noutras habilidades do processo de escrita.

A partir dessa situação inferimos que a reduzida prática de escrita nas actividades da sala de aula deveu-se, principalmente ao facto de a professora seguir as sugestões da

proposta de alfabetização do Programa de formação que coloca a ênfase na leitura, acreditando que a escrita surja de forma espontânea no conhecimento da criança.

Deste modo, houve poucas oportunidades de produção espontânea dos alunos e as actividades de escrita esgotaram-se em momentos de cópia de letras, sílabas e de palavras escritas no quadro de giz ou em folhas para serem reproduzidas.

Algumas queixas dos professores ao Programa de formação apontaram o aprofundamento dos conteúdos de Ortografia e Gramática, principalmente para os alunos que já dominavam o código alfabético. Soares (2004b) chama a atenção para este período delicado de aquisição da escrita pelo aluno, pois neste nível de escrita a criança já apresenta as possibilidades de avançar no seu processo de leitura por já terem desenvolvido as bases para a busca de sentido e compreensão da escrita, sustentado na função e uso social dos textos. Portanto, esta autora defende que ambos os processos se desenvolvam de forma simultânea na aprendizagem.

Para finalizar este tópico de análise perguntámos aos professores se a formação promoveu reflexão sobre as aulas de leitura e escrita e que justificativas apresentam para essa questão (Questões 19 e 19.1). Os dados obtidos na tabela nº 20 destacam que para a maioria dos professores o Programa favoreceu a reflexão das aulas de leitura e escrita:

**Tabela nº 20**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	28	84.8
Não	-	-
Em parte	02	6.1
N/R	03	9.1
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Formação promove reflexão sobre as aulas de leitura e escrita**

Os dados da tabela nº 21 apontam as justificativas que os professores deram para a formação ter promovido a reflexão sobre as aulas de leitura e escrita:

Tabela nº 21

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
Resolução de problemas da prática	Prática do professor	11	45.8
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>45.8</b>
Aplicação de conteúdos, estratégias e actividades na prática	Conteúdo	04	16.8
	Planeamento	03	12.6
	Actividades de leitura e escrita	01	4.1
	Agrupamentos	01	4.1
	Método de ensino	01	4.1
	Estratégias	01	4.1
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>45.8</b>
Desenvolvimento pessoal e profissional do professor	Promove competência	02	8.4
	<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>8.4</b>
N/R		09	

**Justificativa que a formação contínua promove reflexão sobre as aulas de leitura e escrita<sup>30</sup>**

A maioria das respostas obtidas na tabela nº 21 demonstra que a formação contribui, principalmente, para a resolução de problemas na prática através da aplicação dos seus conteúdos, estratégias e actividades de leitura e escrita na sala de aula.

Aparece, também, nas respostas a contribuição da formação para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor na aquisição de competência para ensinar. Estas respostas confirmaram a importância do Programa na preparação do professor para actuar de forma satisfatória no processo de alfabetização.

#### *4.2.2. Mobilização dos conteúdos, estratégias e actividades da formação na prática dos professores*

Este indicador aborda a mobilização dos conteúdos, estratégias e actividades do Programa na prática dos professores. Procedemos, assim, a análise da Questão 18 localizada no item (iii) do questionário - Aspectos da formação relacionados ao conhecimento específico da alfabetização e da Questão 27 do item (v) Aspecto do valor e da utilidade da formação para a prática de ensino e, também, nos discursos das entrevistas da Professora.

<sup>30</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 100%

No desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, o domínio do conhecimento profissional é uma questão complexa e fundamental que se configura na confluência de uma multiplicidade de áreas de conhecimentos voltadas para o processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento teórico do professor, aliado à sua experiência profissional, possibilita que este reflita sobre o que está fazendo de forma crítica e reflexiva e elabore propostas que promovam o aprendizado dos alunos.

Numa abordagem interdisciplinar e monodocente, esta questão mostra-se de extrema importância para o professor, pois ele precisa acompanhar os avanços de outras áreas que contribuem para a sua área específica de ensino e sustentem a reflexão e a resolução de problemas da sua prática.

Conforme os estudos de Shulman (1986; 1987 citado por Nóvoa, 1991b; Sá-Chaves, 2000c) a questão do conhecimento profissional apresenta-se como um dos grandes pilares dos programas de formação de professores e formadores (supervisores), visto que esta é a base substantiva sob a qual se assenta o conhecimento processual do professor (o saber como fazer).

Para Roldão (2002), o conhecimento profissional é o eixo principal da formação docente e, por isso, precisa de se articular com todas as outras dimensões do sujeito que aprende, mas não só as determinadas sobre ele como, também, com as competências reflexivas sobre a sua prática.

Ao pôr em jogo os seus saberes didáticos o professor atribui a esses saberes os seus valores éticos, morais, culturais e sociais e a sua maneira particular de reflectir e de decidir sobre como e porque ensinar, contrariando a homogeneização e a separação das dimensões teórica e prática do seu conhecimento (Schön, 2000).

Contudo, dependendo da perspectiva que os programas de formação assumem na prática, pode haver diferenças fundamentais entre a dimensão prática e teórica relativamente à transmissão e à construção desse conhecimento. Para a corrente tradicional de ensino, a abordagem teórica, ou saber do conteúdo e o saber-fazer ou saber processual correspondem, marcadamente, a duas formas de conhecer diferenciadas, predominando nos programas de perspectiva tradicional, a dimensão teórica do conhecimento sobre os saberes da experiência pessoal e profissional do professor.

A corrente construtivista, por sua vez, reconhece a diferença entre as dimensões teórica e prática na construção do conhecimento profissional. Não obstante, no momento da mediação didáctica esses conhecimentos apresentam-se numa linha de continuidade e são reconhecidos na capacidade que o professor tem em modificar a sua prática a partir da análise sobre ela mesma, articulando os conhecimentos teóricos e os saberes da sua experiência pessoal e profissional, assim como também, da sua capacidade crítica e reflexiva e a sua decisão sobre a situação de ensino em causa (Pimenta, 2005b); (Schön, 2000).

Assim, conjugar essas dimensões na prática do conhecimento protege as desarticulações de que os conhecimentos da formação podem vir a sofrer no momento da sua transferência para a sala de aula através da mediação didáctica do professor (Perrenoud, 2002).

Shulman (1987, citado em Sá-Chaves, 2002) destaca as duas categorias que compõem o conhecimento profissional do professor. Por um lado, é baseada na capacidade do professor conhecer (conhecimento pedagógico geral) e, pelo outro lado, de tornar esse conhecimento compreensível pelo aluno (conhecimento pedagógico de conteúdo), ou seja, de melhorar a capacidade pedagógica deste conhecimento, equacionando alternativas de interacção entre os aprendentes e o conhecimento pretendido, através de uma relação de dupla mediação social e cognitiva, que possibilitam a compreensão do aluno. Na opinião desta autora, são essas capacidades de actuação do professor sobre o conhecimento pedagógico geral que o distingue de qualquer outro profissional.

O *Documento de Apresentação* do Programa ressalta a articulação entre o conhecimento científico e técnico e as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos professores, sendo esta desenvolvida nos seus diferentes níveis de conhecimentos e de aprendizagem, ou seja, o Programa procura articular os saberes da experiência do professor aos conteúdos pedagógicos da formação, com o objectivo de atingir a compreensão dos alunos na prática pedagógica (MEC/SEF. Documento de Apresentação, 2001c).

Na opinião dos participantes, os conteúdos da didáctica foram os que mais se articularam com a prática de alfabetização (Questão 18). A formação abordou os conteúdos de diferentes concepções de alfabetização, o trabalho de grupos, a gestão do trabalho pedagógico, a selecção e o uso de materiais de ensino e os processos avaliativos dos alunos, conforme apontam os dados da tabela nº 22:



Tabela nº 22

Conteúdos	Ordem de Importância				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Diferentes concepções de alfabetização	14	06	02	03	07
Formação de agrupamentos	10	10	05	03	05
Seleção e uso de diferentes materiais de ensino	02	07	09	07	07
Gestão do trabalho pedagógico	04	05	09	08	03
Processo avaliativo	02	03	06	10	09
<b>Total</b>	32	31	31	31	31

**Conteúdo que teve relevância para a formação<sup>31</sup>**

A leitura dos dados dessa tabela permite verificar que a principal contribuição do conteúdo da formação para a prática foi o professor ter adquirido o domínio de conteúdos e actividades do processo de alfabetização, enfatizando uma diversidade de conteúdos da alfabetização que se articularam aos conteúdos da didáctica. Desse modo, podemos ressaltar que os professores valorizaram os conteúdos do Programa, pois foram esses mesmos conteúdos que contribuíram para alargar o seu conhecimento profissional sobre a alfabetização.

Esses conteúdos abordam as concepções de alfabetização, a identificação das hipóteses de escrita dos alunos, conteúdos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Conteúdos de Gramática e Ortografia, também, foram sugeridos para fazer parte da formação e, não ser trabalhados apenas em duas sessões de estudo, além de outros conteúdos oriundos do contexto de formação do Programa, que constam na tabela nº 18.

Assim, evidencia-se uma modificação na concepção dos professores sobre o processo de alfabetização, principalmente acerca do ensino-aprendizagem da leitura, que passa a ser concebida numa perspectiva de ensino construtivista sintetizada nos depoimentos a seguir,

- é um processo construtivo e não decorativo de palavras e textos;
- é um aspecto importante da relação entre os conhecimentos teóricos da formação e a experiência do professor (cf. dados da tabela nº 10);

<sup>31</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 33. 01 professor não respondeu a questão.

- a leitura contribuiu para o desenvolvimento profissional (cf. dados da tabela nº 12);
- a leitura contribuiu para a prática dos professores (cf. dados da tabela nº 13);
- a leitura mudou significativamente a prática, pois respeitou o conhecimento prévio, a hipótese de escrita da criança e o uso da diversidade textual (cf. dados das tabelas nº 15 e nº 16);
- a realização da prática de leitura diária e compartilhada (cf. dados da tabela nº 17).

Esses dados foram confirmados na questão que abordou os aspectos que os professores modificaram na prática após terem participado da formação (Questão 28), na qual a maioria dos professores destacou a aplicação de actividades diversificadas de leitura e escrita na prática e, na segunda opção, ressaltaram ter adquirido conhecimentos sobre as hipóteses de escrita dos alunos, como vemos nos dados da tabela nº 23,

Tabela nº 23

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
Utilização de estratégias e actividades de ensino	Aplicação de actividades diversificadas de leitura/escrita	14	70.0
	Trabalho com agrupamentos	08	40.0
	Diagnóstico/avaliação da aprendizagem do aluno	06	30.0
	Planeamento	04	20.0
	Reflexão sobre o processo de leitura/escrita	02	10.0
	Segurança na prática	01	5.0
	Intervenção na aprendizagem do aluno	01	5.0
Aquisição de conhecimento teórico	Reconhecimento da hipótese de escrita do aluno	11	55.0
	Valorização do conhecimento prévio do aluno	02	10.0
Reflexão da prática	Reflexão e análise da prática	04	20.0
N/R		13	

Aspecto desenvolvido na prática após ter participado da formação<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 100%.

O modo como os conteúdos foram pretendidos no Programa e na prática dos professores proporcionou uma articulação entre o contexto da formação e o contexto da escola, promovendo uma reconstrução do conhecimento através da mediação do professor na sala de aula.

Sendo a aprendizagem um processo pessoal e singular de cada professor para que ele possa atingir de maneira ampla o seu desenvolvimento pessoal e profissional, torna imprescindível a participação de outros profissionais e da mediação do formador na reconstrução desses conhecimentos, levando a que atinjam, pela sistematização e intelectualização do problema, o estatuto de conhecimento fundamentado por uma teoria que o possa explicar (Oliveira & Oliveira, 1997).

Conforme o documento *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* do Programa, na actividade de **Rede de Ideias** a escrita e a leitura do **Registo Reflexivo** e do **Trabalho Pessoal** são momentos da formação em que o professor socializa com os demais integrantes do grupo os seus pensamentos, opiniões e dúvidas sobre as situações de leitura e escrita que desenvolve na sala de aula, aprofundando, assim, alguns assuntos e teorias estudadas na formação (MEC/SEF. Guia de Orientações Metodológicas Gerais, 2001a).

Deste modo, as reflexões do trabalho pessoal e do registo reflexivo baseiam-se nas actividades que o professor realiza na sala de aula e, ao serem posteriormente socializadas com os demais colegas, promovem uma apropriação conjunta dos problemas da sala de aula e apontam as dificuldades das soluções que são meramente transferidas do Programa para a prática dos professores.

As actividades desenvolvidas na sala de aula, que suscitam um aprofundamento mais sistemático dos conteúdos didácticos, geralmente são os trabalhos com o planeamento didáctico estudado no módulo 2 e o trabalho com projecto didáctico abordado no módulo de estudo 3. Estas actividades apresentam maior tempo de duração na carga horária dos encontros e suscitam um acompanhamento e reflexão mais sequenciados dos registos. Dessa forma, destacámos o desenvolvimento de um projecto de leitura realizado na escola.

De acordo com a *Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação* (2003; 2005) os conteúdos que abrangem o currículo do ciclo de alfabetização devem estar integrados à Língua Portuguesa, a qual fomenta uma abordagem interdisciplinar e sistematizada desses conteúdos em actividades com projectos didácticos.

Nesse sentido, nos projectos que acompanhámos, mesmo aqueles que não foram direccionados exclusivamente para a área de leitura e escrita, a professora realizou leituras de textos, contextualizou os assuntos no conhecimento prévio dos alunos, motivando os mesmos para participar dos diálogos e das actividades que seguiram após o momento de leitura.

O trabalho com projectos didácticos apresenta inúmeras vantagens na prática pedagógica, tais como o fomento à colaboração entre a família e a comunidade do aluno, a mobilização dos agentes da escola e o envolvimento intencional e sistemático da criança no seu processo de aprendizagem.

O projecto didáctico desenvolvido pela escola tornou-se numa mais valia para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita e de fomento à participação da família, segundo podemos perceber no depoimento da professora:

*“este ano trabalhamos com cinco projetos em várias áreas uns pequenos e outros grandes e percebemos uma maior participação da criança e não precisou se preocupar com conteúdos fragmentados, pois o projeto te possibilita esta integração dos conteúdos. Nós desenvolvemos o projeto navegando pelos caminhos da leitura e da escrita, cujo género textual da primeira etapa foi parlendas, trabalhamos conteúdos como números, letras, dias da semana, meses do ano e muitos outros assuntos” (Entrev.1, Prof.).*

A actividade com projectos funcionou como uma solução positiva no processo de alfabetização da escola pelo incentivo à participação da família, ao desenvolvimento do trabalho conjunto de professores e outros agentes da escola e, principalmente, pelo envolvimento dos alunos nas actividades de leitura e escrita.

Contudo, esse tipo de actividade também reflectiu, de maneira negativa, uma precariedade do processo de alfabetização não só da escola investigada, mas de um conjunto de escolas da Rede de Ensino, que não dispunham de estrutura física nem material para desenvolver a proposta de alfabetização defendida pelo Programa de formação (SEMED. Relatório de Actividades do PROFA referente ao período 2002-2006).

A falta de livros, de ambientes adequados e de outros materiais e suportes de leitura levou muitas vezes a que os professores ficassem sem escolhas para realizar (ou não) actividades com projectos didácticos na escola. As palavras da professora evidenciam os projectos didácticos como uma opção viável, mas não suficiente para superar essas

dificuldades, “ (...) apesar das dificuldades serem muitas sentimos orgulho do trabalho que fazemos, por isso, também, o uso de projetos didáticos porque nós não temos recursos didáticos para trabalhar de forma qualitativa dentro da escola” (**Entrev.2, Prof.**).

A falta de recursos a que a professora se refere, na nossa opinião levou, também, a uma consequente falta de leitura e de produção de escrita individual dos alunos.

Evidenciámos, no projecto didático, que a leitura de alguns textos foi extensa e de difícil interpretação pelas crianças, que reagiram com muito barulho e desinteresse. O depoimento da professora atribui à criança e à sua família a falta de motivação e de interesse pela leitura, pois a criança é que não participa e não se concentra nas actividades, provocando a indisciplina na sala de aula. Destaca, ainda, uma falta de incentivo da família pela aprendizagem do aluno, apresentando a relação entre escola e família como uma das grandes dificuldades que enfrentou na sua prática:

*“a gente tem percebido que no decorrer do ano (as crianças) têm se concentrado menos nas atividades, tem muitas que tem preguiça realmente de fazer um bom trabalho na escola. No dia-a-dia as mães chegam e falam para a gente que não sabe mais o que fazer com o filho porque ele é preguiçoso e a gente tem percebido realmente uma falta de estímulo do aluno e não sabe o que fazer. A questão da estimulação que a criança tem para desenvolver as atividades e a questão da indisciplina influenciam muito, porque um aluno faz uma bobagem na sala de aula chama a atenção dos outros, perdem a concentração e atrapalham a aula”* (**Entrev.1, Prof.**).

A desmotivação e o desinteresse das crianças pelas actividades de leitura e escrita que foram classificados pela professora como “preguiça” transpareceu, por vezes, uma falta de sistematização e de clareza nos objectivos e finalidades das mesmas. Foi possível verificar que as crianças ficavam muito tempo numa mesma actividade de escrita, levando à perda do seu interesse e à aparente falta de sentido da mesma. Essa aparente desmotivação e falta de interesse dos alunos pode ter significado que a professora conhecia e propôs actividades de alfabetização que aprendeu no Programa de formação, mas ela não conseguiu garantir melhores desempenhos no seu planeamento. Ao planear as actividades observámos que a professora não problematizou os conhecimentos dos alunos, não explorou as suas hipóteses de escrita, não organizou grupos de trabalho e actividades de produção de textos, no intuito de superar essas dificuldades dos alunos.

O planeamento tem uma dimensão fundamental na organização do espaço alfabetizador, na mediação do professor e na aprendizagem do aluno, sendo o instrumento que congrega os ganhos e as perdas do processo de ensino-aprendizagem. Também sintetiza o trabalho de um professor ou de grupo de professores e, além de sofrer as influências políticas e sociais do macro sistema educativo, a sua concretização não prescinde da responsabilidade do formador (supervisor).

Este instrumento pedagógico foi mencionado como um aspecto importante da relação entre os conhecimentos da formação e a prática dos professores (cf. dados da tabela nº 10), tendo sido uma das temáticas que a formação aborda (cf. dados da tabela nº 21) e foi um dos aspectos apontados pelos professores que sofreu mudanças significativas após a participação no Programa de formação (cf. dados da tabela nº 23).

Quanto à maneira de ensinar, a professora respeitou o conhecimento que o aluno já possuía sobre a leitura e a escrita e incentivou a ajuda e a colaboração do outro na construção do seu conhecimento. Além disso, os alunos puderam contar com a sua mediação na colocação de questões e dúvidas, que de certa forma, impulsionaram o processo de aprendizagem.

Contudo, a intervenção da professora junto aos alunos não ficou livre de um certo directivismo e formalismo, principalmente no trabalho com a escrita. Como já referimos a falta de um planeamento adequado da professora não gerou situações de produção de escrita com significado, deixando de explorar a frequência e o incentivo da escrita pelo aluno.

Assim, apesar da formação ter dado ênfase para a familiarização e a apropriação pelo professor de um repertório de géneros textuais baseado na necessidade de formar e desenvolver comportamento leitor através do desenvolvimento da leitura compartilhada, de novas concepções de uso da cópia e do ditado, do reconhecimento das hipóteses de escrita do aluno, a produção escrita na sala de aula ficou apenas na dimensão da oralidade e da produção em conjunto, tendo a professora como escritora. Nas oportunidades de ensino que a professora criou na sala de aula a escrita foi representada como decodificação de letras, sons e palavras.

Em resumo, as observações realizadas nas sessões de formação revelaram que os conteúdos que surgiram das narrativas do trabalho pessoal e, principalmente do registo

reflexivo dos professores, tiveram uma presença muito reduzida nas suas discussões e reflexões.

Nalgumas sessões de formação ficou explícita a desmotivação e a resistência dos professores na comunicação das actividades que foram realizadas com os alunos. Esse facto pode inferir que os professores não foram motivados e preparados desde o início do processo formativo para comunicar a sua experiência pedagógica através da escrita. A observação de algumas situações nas sessões de formação presenciou a formadora colocando questões orais aos professores, mas curiosamente ela mesma teve que explicar e comentar essas perguntas, pois os mesmos não manifestaram reacções de respostas.

Amaral e outros (1996) sugerem que o diálogo e a comunicação sejam desenvolvidos paulatinamente nos programas de formação, levando os formandos a adquirir autonomia na colocação de suas perguntas e dúvidas sobre os problemas e as dificuldades que encontram na sua prática.

Também, Medeiros (2000) esclarece que a comunicação num grupo de pessoas só se efectiva, de facto, quando um sujeito partilha com o outro algo que ele sabe, tornando esse saber comum e partilhado pelos membros do grupo.

Ainda a este respeito, Perrenoud, (1992, citado por Vieira 1995), refere que o discurso pedagógico nem sempre é um discurso que promove a comunicação ou a interacção educativa. Segundo a autora, para que o discurso do professor seja explicitado, favoreça a reflexão e a produção de conhecimento, requer do formador (supervisor) o desenvolvimento de certos tipos de interacção no/com o grupo no processo formativo, ressaltando que nem sempre o clima de diálogo e de conversa entre os professores surge de maneira espontânea no contexto de ensino-aprendizagem e que o conhecimento só se efectiva quando o professor explicita verbalmente, ou por escrito, o que sabe e pensa revelando as suas concepções de saber, de ensino e de aprendizagem.

A maioria das questões colocadas pelos formadores e professores nas sessões de estudo recorreram a questões relacionadas com os conteúdos da formação, que não geraram uma reflexão capaz de suplantiar o conteúdo didáctico estudado e atingir outras áreas de conhecimento e outros determinantes da prática dos professores.

Assim, de maneira geral, os momentos de colocação de perguntas oriundas dos conteúdos da formação e dos problemas da sala de aula foram mínimos, sendo essa uma das limitações da conquista de um clima de maior entrosamento e, consequentemente de

reflexão e de reconstrução do conhecimento pedagógico no processo formativo dos professores.

### **4.3 Categoria 3 – Contribuições do formador (supervisor) para o processo de formação e a prática dos professores**

Esta categoria permite analisar os comportamentos e as atitudes dos formadores e professores e as estratégias reflexivas que foram mobilizadas pelo formador (supervisor) nas sessões de formação e na prática dos professores, destacando o registo reflexivo e a reflexão dele resultante e as práticas de colaboração que foram desenvolvidas no e com o grupo durante o processo formativo. Nesse sentido, analisámos os dados recolhidos nas questões 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 do item (iv) do questionário- Estratégias de formação e a relação entre formadores e professores nas sessões de formação, com base nos indicadores de análise:

- Função do formador e a mobilização das estratégias formativas nas sessões de formação e na prática dos professores (4.3.1), usando como estratégias principais:
  - Registo reflexivo (4.3.1.1)
  - Práticas de colaboração/troca de experiência (4.3.1.2)

Um dos motivos da nossa escolha pela dupla de formadoras baseou-se no tipo de relação interpessoal que elas mantiveram com os professores, sendo esse um elemento potenciador do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de ambos profissionais no contexto formativo.

As motivações e as perspectivas dos professores ao longo do desenvolvimento da formação, em certa medida, promoveram e determinaram o envolvimento e a participação das formadoras nas actividades que foram desenvolvidas nas sessões de formação e tiveram implicações no seu desenvolvimento profissional. Ao assumir um modelo de formação, o formador acaba por influenciar de maneira positiva ou negativa os níveis e as modalidades da participação e envolvimento profissional dos professores no processo formativo.

Outro factor que se destacou neste contexto foi a problematização e o uso de estratégias potenciadoras de reflexão do professor sobre a sua prática. A estruturação de



um programa de formação de professores deve mergulhar na acção profissional e no reconhecimento dos contextos que quer abranger. Precisa, também, ser acompanhado e analisado pela instituição formadora, sendo esta a função que cabe, principalmente à supervisão e à sua tomada de decisão, ao longo do desenvolvimento do processo formativo (Roldão, 2002).

Como já mencionámos no capítulo da metodologia deste trabalho, as formadoras desempenharam a sua função em diferentes situações e contextos da Secretaria de Educação; porém, detemo-nos, fundamentalmente, na actuação do grupo durante as sessões de formação com os professores e nos encontros de estudo e discussão com as outras formadoras na Secretaria de Educação. Lembramos ainda que não foi possível gravar em áudio as sessões de formação, sendo estas transcritas em notas de campo. Ao todo foram cinco notas de campo dos encontros das formadoras e sete das sessões de formação com os professores, as quais se encontram nos **anexos nº 2 e nº 3** deste trabalho.

Esta categoria abrange ainda as estratégias de formação que foram usadas pelas formadoras e que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos professores e a melhoria da sua prática.

#### *4.3.1 Função do formador e mobilização das estratégias formativas nas sessões de formação e na prática dos professores*

Este indicador de análise refere-se ao modo como as formadoras desempenharam a sua função no Programa de formação, bem como à forma como elas promoveram a dinamização dos seus conteúdos para a prática dos professores. As informações para análise foram recolhidas principalmente dos registos reflexivos e nas questões do questionário referente ao item (iv)- Estratégias de formação e a relação entre formadores e professores nas sessões de formação, abrangendo as questões relativas ao conhecimento teórico e a experiência profissional da formadora e suas contribuições para o processo formativo, as estratégias de formação consideradas mais importantes e potenciadoras do processo reflexivo, as situações e contextos que promovem o processo de reflexão, a importância do caderno de registo para a reflexão, o entendimento dos professores sobre o processo reflexivo, o relacionamento entre os professores e formadores e as suas consequências para o desenvolvimento pessoal e profissional desses profissionais.

Segundo o documento *Guia do Formador*, é papel do formador “o estudo sistemático dos conteúdos propostos e das concepções de ensino e de aprendizagem que orientam o Programa, bem como o desenvolvimento de procedimentos de trabalho desde a organização das pautas e dos materiais até a sistematização das anotações e a redação de relatórios de documentação” (MEC/SEF. Guia do Formador, 2001b, p.9)

Encontrámos, ainda, nesse documento, algumas orientações quanto ao uso do material disponibilizado pelo Programa, enfatizando que “embora o Guia tenha sido estruturado para orientar a acção do formador durante o processo formativo precisa sofrer as justas adequações que se mostrarem necessárias, em função do seu grupo e do contexto de trabalho afim que este se torne produtivo”. Nesse documento recebe a denominação de formador a pessoa responsável por contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores (formandos) por meio da coordenação de grupos de formação.

Assim, o formador (supervisor) aparece como uma peça-chave na articulação da teoria com a prática nas sessões de formação, ele é o potenciador da produção pessoal, que respeita e apoia as decisões do professor perante os seus contextos de actuação; fomenta o trabalho na formação e na sala de aula e promove a socialização dos avanços e das dificuldades que são sentidas pelo grupo durante o processo formativo.

A formação desenvolvida pelo Programa teve a dupla finalidade de preparar o professor e, também, o formador para actuar na prática de uma forma mais consciente e fundamentada teoricamente. O registo de uma das formadoras expressa essa consciência:

*“nós formadores precisamos estar fundamentalmente preparadas em tudo que diz respeito ao processo da didática da alfabetização, pois assim, poderemos melhorar esta metodologia” (Reg., Form.).*

Desse modo, possuir formação teórica específica e experiência profissional na área da alfabetização foram consideradas aquisições importantes para o processo formativo, bem como para a dinamização dos conhecimentos do Programa na prática dos professores.

A maneira como as formadoras mobilizaram as estratégias de formação e as suas experiências pessoais e profissionais foram para os professores os factores responsáveis pela postura autónoma que elas assumiram nas tomadas de decisão frente ao grupo.

Segundo os dados da tabela nº 24, para a maioria dos professores foi importante a formadora apresentar uma formação específica e ter experiência com a alfabetização. Uma

professora não considerou este aspecto relevante e algumas consideram que, em parte, estes aspectos tiveram alguma importância:

Tabela nº 24

Indicadores	Frequência	%
Sim	25	75.8
Em parte	03	9.1
Não	01	3.0
N/R	04	12.1
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Importância da formação e da experiência profissional da formadora para o processo formativo**

Ao solicitarmos, na Questão 20, que os professores justificassem a importância dessas aquisições para o processo de formação, a maioria das respostas confirmou que a formadora precisa possuir o domínio de conhecimentos teóricos e a experiência na alfabetização para alcançar um desempenho profissional satisfatório no processo formativo. Os dados da tabela nº 25 reflectem as justificativas dos professores para a formação especializada e a experiência profissional da formadora para o processo formativo dos professores,

Tabela nº 25

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
Domínio de conhecimento teórico/experiência	Promove a reflexão aprofundada da prática	12	36.4
	Favorece a discussão em grupo	03	9.1
	È uma parceira experiente	02	6.1
	Através da leitura compartilhada	01	3.0
Interesse pessoal	Contribui para o relacionamento entre os professores	04	12.1
	Influencia na carreira profissional	03	9.1
	Adopta uma metodologia diferenciada	01	3.0
Outra Resposta	A formação especializada é mecânica	01	3.0
N/R		06	18.2
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Importância da formação especializada e da experiência profissional da formadora para a formação**

Na opinião da maioria dos professores, quando a formadora possui o domínio da teoria e a experiência em alfabetização, consegue evitar as concepções distorcidas sobre o

processo de alfabetização. Os professores consideraram, também, a experiência da formadora potenciadora da discussão em grupo, de transformação da prática do professor e do processo de reflexão. Segundo eles, através do debate e do acompanhamento da evolução do conhecimento teórico na prática não é preciso abandonar de vez os pressupostos tradicionais do ensino de alfabetização. Conforme percebemos nesses relatos, os professores apostam na formação teórica da formadora e na sua experiência profissional como garantia de conseguir estabelecer uma relação próxima entre os conhecimentos teóricos do Programa e os problemas vividos na sua prática.

Esses discursos comprovam que as formações prontas e pensadas por técnicos e especialistas para serem, no futuro, implementadas na sala de aula, já não são concebidas nesse contexto, abrindo-se perspectivas para uma relação de parceria, de diálogo e de construção colectiva no contexto de formação,

*“precisamos de uma formadora que domine a teoria e a prática das formas de alfabetizar” (Quest.Prof.);*

*“porque às vezes observa-se comentários vazios, erros e concepções distorcidas de formadores” (Quest.Prof.);*

*“é indispensável para uma formadora do Profa ter conhecimentos práticos de sala de aula e conhecimentos teóricos sobre a área da alfabetização” (Quest. Prof.);*

*“a formadora torna-se uma parceira que conhece a realidade, transformando-a com leituras” (Quest. Prof.);*

*“é facilitadora de uma reflexão aprofundada na prática e na formação teórica” (Quest.Prof.);*

*“devemos estar constantemente nos reciclando para acompanhar a evolução do conhecimento sem abandonar de vez as práticas tradicionalistas” (Quest. Prof.).*

Outros professores destacaram o domínio do conhecimento teórico e a experiência da formadora fundamentais para a orientação (supervisão) no processo de aprendizagem do formando, identificando nestas aquisições elementos potenciadores de reflexão sobre a prática. Os depoimentos seguintes revelam que a tomada de decisão da formadora (supervisora) sobre os encaminhamentos da formação foi baseada nos referenciais teóricos e nas situações da prática, através da reflexão conjunta dos professores nas sessões de formação,

*“sua experiência profissional alia-se aos seus conhecimentos específicos da alfabetização para orientar e mediar o ensino/aprendizagem das professoras” (Quest. Prof.);*

*“poderá fazer a articulação dos conhecimentos e melhor entendimento dos conteúdos formativos” (Quest. Prof.).*

Apresentar uma formação teórica específica e ter experiência profissional na área da alfabetização, também, foram considerados pelos professores aquisições de interesse pessoal da formadora. Na opinião deles, essas características deram uma identidade e um estilo pessoal e profissional ao seu trabalho e uma maior capacidade de influenciar nos resultados da prática formadora,

*“cada formadora adota uma metodologia diferente” (Quest. Prof);*

*“sua especialização contribui para o bom relacionamento com as professoras” (Quest. Prof);*

*“torna-se uma profissional comprometida com a alfabetização” (Quest. Prof.);*

*“a qualificação e a experiência prática da formadora influenciam na formação profissional” (Quest.Prof.).*

Em síntese, esses depoimentos mostram que os professores deram muita importância à formação teórica e à experiência pessoal das formadoras, ao encaminhar as decisões da formação em relação à sua prática na sala de aula.

Neste sentido, a função de formadora alcançou uma perspectiva abrangente no processo formativo, sendo ela considerada pelos professores um recurso, um apoio, um suporte no processo de aprendizagem e potenciadora de um trabalho conjunto nas sessões de formação. Regista-se num dos seus depoimentos que,

*“o que possibilita o vínculo é nos colocarmos no lugar do professor. Este relacionamento é construído pessoal e profissionalmente, devemos nos sentir parceiros do professor” (Reg., Form.).*

No processo de formação, para além de resistir aos determinantes da sua função, o supervisor identifica os conhecimentos que julga válidos, atribuindo-lhes certo valor e

significado. Assim, a abordagem dos conhecimentos nesse contexto pode ser do tipo puramente teórica e transmissiva, baseada na acumulação de conteúdos que são transferidos para a prática em outro momento, ou então, de forma contrária, esses conhecimentos podem ser conjugados com a experiência dos docentes com quem se desenvolve o trabalho de formação (supervisão).

A afirmação da formadora revela a importância da contextualização do conhecimento da formação nos saberes da experiência e na prática desses professores:

*“ não se trata (do formador) escolher uma ou outra atividade, pelo contrário, trata-se de ajudarmos os professores a entender a concepção didática que valida tal escolha. Daí a importância de um olhar crítico, alfabetizador, atencioso, investigativo e intencional que o formador precisa desenvolver para contribuir com os cursistas no aprimoramento deste tipo de conhecimento. Isso tem a ver com uma questão de autonomia do formador (...)”*  
**(Reg., Form.).**

De acordo com esse depoimento, as formadoras formaram duplas de trabalho, tendo em vista garantir o registo de experiências e concepções diversificadas dos grupos de professores. Esta iniciativa, também, apostou na riqueza das experiências e dos conhecimentos profissionais das formadoras, características que foram identificadas como positivas para uma gestão bem sucedida do processo formativo.

Com relação às estratégias de formação que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos professores (Questão 21), a mais referida por eles foi a discussão e reflexão da prática pedagógica; a segunda, a discussão e adequação das situações didáticas dos programas de vídeo para a prática; a terceira, a retomada e a análise de conteúdos; a quarta, o uso de estratégias de leitura e a considerada menos importante foi o uso do caderno de registo reflexivo, como demonstram os dados da tabela nº26:

Tabela nº 26

Estratégias de Formação	Ordem de Importância				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Uso de diferentes estratégias de leitura	08	05	03	<b>12</b>	02
Leitura/escrita no caderno de registo	02	02	01	05	<b>20</b>
Discussão e adequação de situações didáticas do programa de vídeo para a prática	06	<b>11</b>	07	04	01
Tematização da prática	<b>14</b>	06	07	01	02
Retomada e análise de conteúdos	02	05	<b>11</b>	07	06
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>31</b>

**Estratégia de formação que contribuiu para a reflexão do processo ensino-aprendizagem<sup>33</sup>**

Os dados da tabela a seguir evidenciam as outras oportunidades do contexto de formação que promoveram a reflexão dos professores sobre a prática, destacando-se os trabalhos de grupos, exibição do programa de vídeo, discussão e aplicação de textos na sala de aula, troca de experiências com os colegas e a formadora e a realização dos trabalhos na sala de aula (Questão 22),

Tabela nº 27

Indicadores	Frequência	%
Actividades e estratégias usadas na formação (trabalhos em grupo, exibição do programa de vídeo, discussão e aplicação de textos na sala de aula)	17	51.6
Realização de trabalhos com os alunos na sala de aula	06	18.2
Troca de experiências com as colegas e a formadora	05	15.1
N/R	05	15.1
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Outro momento da formação que promove reflexão do processo de ensino**

Na formação de professores, a comunicação de teor reflexivo pode ocorrer através de narrativas escritas e da socialização desses escritos com o grupo.

A este respeito Oliveira & Oliveira (1997) referem que a capacidade de reflectir perpassa as acções e as relações de comunicação que são mantidas num colectivo de pessoas que compartilham de interesses e assuntos comuns, levando a que os sujeitos exponham os seus pensamentos, conhecimentos e interesses aos demais participantes, mesmo correndo o risco de serem aceites ou rejeitados pelos demais.

<sup>33</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 33. 01 professor não respondeu a questão.

Quando o professor é colocado numa condição de escritor e leitor das diferentes situações que acontecem na sala de aula, ou quando lhe é pedido que o faça de maneira reflexiva e crítica e, que exponha as suas ideias para os outros professores do grupo, certamente que ele se defronta com uma situação, por vezes, inibidora, pois neste contexto surgirão julgamentos e opiniões divergentes das suas escolhas e dos seus pensamentos, o que pode converter-se numa ameaça à sua auto-estima e à sua identidade profissional.

É pertinente mencionar que o trabalho pessoal e o registo reflexivo partem de iniciativas individuais do professor sobre a sua realidade e, que ao serem posteriormente, socializadas com os colegas e a formadora concorrem para uma maior apropriação dos problemas da prática, sendo esses também capazes de revelar as desarticulações das soluções estandardizadas do Programa com relação à mesma prática.

O Programa de formação recorreu às duas formas de discussão e comunicação a saber, a escrita dos registos reflexivos e as comunicações orais baseadas nas discussões, na colocação de perguntas e na leitura dos registos pessoais dos docentes.

#### 4.3.1.1 Registo reflexivo

O registo por escrito no contexto do Programa teve o propósito de fomentar o desenvolvimento leitor e escritor e a construção do pensamento reflexivo de formadores e de professores sobre a prática, ficando a cargo dos formadores a dinamização e o incentivo da sua produção e socialização durante as sessões de formação.

Como mencionámos no capítulo dois, a função do registo reflexivo na formação sugere uma aproximação com a abordagem do *portfolio reflexivo* de Sá-Chaves (2000b), o qual se apresenta como instrumento de diálogo entre o formador e os formandos na reconstrução do conhecimento e no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, permitindo-se ter uma compreensão imediata desses processos e uma intervenção ajustada e atempada nos mesmos ainda durante o processo de formação que está sendo desenvolvido.

Sá-Chaves (2000b) apresenta inúmeras vantagens do uso do portfolio no processo de formação, pois este aprofunda e clarifica as ideias e pensamentos dos professores, promove mudanças na prática, constrói identidade profissional, sistematiza o trabalho



conjunto, organiza os saberes, socializa os conteúdos, permite o diálogo e a construção de vínculos pessoais e profissionais no contexto de formação.

Uma formadora ressalta a vantagem do registo para a tematização de problemas e dificuldades da prática e a evidência dos conteúdos que precisam ser aprofundados durante o processo de formação, identificando este como,

*“um instrumento a mais do formador, um aliado na identificação dos conteúdos a serem ampliados na formação, pois ele faz uma tematização da nossa prática e ajuda a identificar as dificuldades. É dever do formador buscar aqueles conteúdos que não foram ampliados” (Reg., Form.).*

O registo reflexivo foi de facto, uma actividade permanente dos encontros de formação, o qual, na opinião dos professores, fomentou a participação e serviu para organizar e explicitar os avanços e as dificuldades sentidas no processo formativo. O depoimento da formadora confirma outra das vantagens do uso do registo nas sessões de formação,

*“uma das tarefas permanentes do nosso encontro é a socialização do registo reflexivo das atividades desenvolvidas nos encontros periódicos, objectivando favorecer a reflexão organizada sobre os assuntos em pauta, o que permite ao grupo produzir conhecimento mais consolidado da teoria, da prática, daquilo que já sabe ou do que precisa ser construído” (Reg.,Form.).*

Segundo os dados da tabela nº 28, a maioria dos professores concordou que esta estratégia de formação levou o grupo a reflectir; outros não concordaram e algumas opiniões destacaram que ela ajudou a reflectir em parte (Questão 23):

**Tabela nº 28**

<b>Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	18	54.5
Não	08	24.3
Em parte	07	21.2
N/R	-	-
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Caderno de registo como estratégia de reflexão**

Diante dessas opiniões acerca da utilização do registo reflexivo, os professores destacaram, na Questão 23.1, os motivos e as justificativas que os levaram a considerar o registo uma estratégia de reflexão favorável (ou não) ao desenvolvimento profissional conforme se vê nos dados da tabela nº29:

Tabela nº 29

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
<b>Estratégia favorável</b>	Avaliação da aprendizagem do aluno	09	27.3
	Registo/reflexão da prática da leitura escrita		
	Retomada de assuntos estudados	02	6.1
	Avaliação da aprendizagem do aluno	02	6.1
	Suporte de conhecimentos, dúvidas e experiências do professor	01	3.0
	Dificuldades e soluções construídas pelo professor	01	3.0
	Suporte de leitura e escrita do professor	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>48.5</b>
<b>Estratégia desfavorável</b>	Registo descritivo da sessão de estudo	06	18.2
	Falta de tempo e de participação do professor na formação	03	9.1
	Serviu somente para a reflexão individual	01	3.0
	Foi usado positivamente e negativamente	01	3.0
	Foi usado tanto para compartilhar experiências como também foi uma perda de tempo	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>36.3</b>
N/R		05	15.2
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

#### Justificativa do caderno de registo como estratégia de reflexão

A maioria dos professores indicou o registo reflexivo como uma estratégia que favoreceu o desenvolvimento do pensamento reflexivo, destacando a importância da sua mobilização na produção de conhecimentos e na troca de experiências durante as sessões de formação.

Os professores referiram que o registo serviu de instrumento avaliativo dos trabalhos que foram realizados durante a formação, como uma colectânea de conteúdos, estratégias e actividades que foram experimentados na sala de aula e um conjunto de relatos de experiências que favoreceu a pesquisa e o aprofundamento de outros temas relacionados com a educação. Destacamos a seguir algumas opiniões dos professores sobre essa questão:

*“instrumento que favorece a condição de leitor e escritor da professora e a reflexão sobre a prática pedagógica” (Quest. Prof.);*

*“porque é um documento constituído de conhecimentos, dúvidas, experiências, dificuldades e soluções adquiridas e construídas pelo próprio grupo de professoras” (Quest.Prof);*

*“através do registro podemos analisar o ponto de vista da professora tirar conclusões sobre determinada temática da formação” (Quest. Prof.);*

*“o caderno de registro tem nosso entendimento dos trabalhos que foram discutidos e teorizados, é uma reflexão sobre a aprendizagem” (Quest. Prof.);*

*“Para algumas professoras o caderno de registro é a reflexão sobre o trabalho que faz e servirá também de avaliação da aprendizagem do aluno” (Quest. Prof.);*

*“quando registramos fazemos a reflexão individual do que estudamos, depois socializamos com a turma através da leitura” (Quest. Prof);*

*“não sei se é uma reflexão individual, mas pessoalmente pesquiso na busca de conhecimentos que subsidiam a minha prática” (Quest. Prof.);*

*“tem grande relevância em momentos de dúvidas sobre o processo de aprendizagem e podemos buscar reflexões e anotações sobre a nossa prática” (Quest. Prof.);*

*“permite refletir sobre as atividades, o processo de aprendizagem e sobre a prática pedagógica” (Quest. Prof.);*

Nas respostas a seguir os professores apontam o registo como uma forma de revisar e retomar os conteúdos trabalhados na formação, principalmente para os professores que se ausentaram das sessões de estudo:

*“porque no caderno fica registrado o que foi passado noutro encontro e revisa para o grupo” (Quest. Prof);*

*“é um rememorar da prática pedagógica, de reflexão coletiva, por isto é positivo”;*

*“possibilita a retomada de assuntos do encontro anterior, principalmente para as professoras ausentes” (Quest. Prof.).*

Outras respostas apontaram o registro como uma estratégia desfavorável ao desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor. Para uma parcela dos professores, o registro promoveu em parte a reflexão, ou seja, eles apontaram algumas limitações da sua escrita, destacando que as mesmas fizeram uma descrição das sessões de formação, que foi

prejudicada pela ausência dos professores nas sessões de estudo, que dependeu da dimensão que foi dada à reflexão, ficando reduzida ao contexto do professor que escreveu, foi utilizada apenas no começo da formação e que depois foi abandonada pela formadora e que tiveram ainda pouco tempo para explorar o conteúdo dessas escritas nos encontros de formação,

*“é apenas um registro descritivo da sessão de estudo” (Quest. Prof.);*

*“o registro ficou comprometido pela ausência de algumas professoras” (Quest. Prof.);*

*“muitas professoras acham que é uma forma de compartilhar experiências, outras acham uma perda de tempo” (Quest. Prof.);*

*“depende da reflexão que é feita. Algumas não contribuem para a reflexão”;*

*“se o registro tiver uma boa utilização como instrumento de reflexão será importante para a formação” (Quest. Prof.);*

*“precisávamos discutir sobre o real objetivo do registro reflexivo, pois este não deve ser uma mera descrição do encontro anterior” (Quest. Prof.);*

*“as vezes o registro ficou comprometido, reduzido no contexto da professora que escreveu, tornando-se repetitivo” (Quest. Prof.);*

*“porque foi utilizado somente no começo da formação, depois foi abandonado”;*

*“o registro ficou prejudicado pela falta de tempo” (Quest. Prof.);*

*“algumas formadoras fizeram uso positivo do caderno de registro; outras não” (Quest. Prof.).*

Essas respostas, em parte, confirmaram algumas expectativas e objetivos do uso do registro no processo formativo do Programa, tal como de ele ter sido um reflexo da prática de leitor e escritor do professor na conquista do seu desenvolvimento pessoal e profissional, instrumento revelador de alguns aspectos da prática, de ter aprofundado algumas teorias e ter servido de instrumento de avaliação da escrita.

As opiniões dos professores expressaram as inúmeras vantagens que esse tipo de registro escrito fomentou na construção do conhecimento e para o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, estabelecer uma distinção entre o *portfolio reflexivo* e o registro que foi utilizado pelo Programa torna-se necessária, pois eles apresentaram diferenças relativas às concepções de formação, à avaliação e ao processo de ensino-aprendizagem.

No contexto de formação foi possível evidenciar que o registo foi utilizado mais como um *dossier*, sendo que os objectivos e as finalidades da sua escrita ficaram limitados às suas características mais documental e avaliativa e a construção do conhecimento foi baseada na relação processo-produto.

O *portfolio reflexivo* pode apresentar uma estrutura flexível, aberta, criativa e adaptável ao seu contexto de uso e ser elaborado à maneira da pessoa que o produz, sendo concebido como uma peça singular e única; contudo, algumas características que o distingue do *dossier* devem ser asseguradas, sendo, portanto, importante garantir o processo de reflexão, a análise específica e contextualizada dos problemas, bem como a busca de soluções não padronizadas para cada realidade, situando nele a aprendizagem e as características pessoais de cada professor (Sá-Chaves, 2000a, 2000b).

É importante destacar que a escrita reflexiva não parece ser uma prática comum entre os professores o que leva a inferir que a dificuldade de escrever foi causada pela falta de uma maior sistematização do processo de escrita e discussões do registo no/pelo grupo, bem como a valorização desses registos ao longo do processo formativo.

A este respeito, o trabalho de Brussio (2003) também identificara a resistência inicial dos professores na escrita deste tipo de registo. Para esta pesquisadora a dificuldade na escrita reflexiva era esperada, uma vez que os professores não tinham ainda desenvolvido o hábito dessa forma de escrita, necessitando, pois de investimento nessa dimensão do conhecimento profissional. Segundo esta autora a capacidade de aprender a escrever foi objectivamente potencializada na formação e, progressivamente os professores foram melhorando os seus registos, tornando-os mais críticos e reflexivos.

A nossa pesquisa identificou uma ambiguidade no uso dessa estratégia de formação. Para muitos professores o registo não passou de uma descrição das sessões de estudo. Por outro lado, o registo apresentou-se como uma estratégia que podia ter sido potenciada durante o Programa, uma vez que esse tipo de registo é requisitado também na proposta de alfabetização em desenvolvimento nas escolas da Rede de Ensino.

É de ressaltar, também, que os professores destacaram o papel importante que a formadora teve na dinamização da produção e na socialização da escrita do registo para o grupo.

Noutra resposta os professores queixaram-se da revisão do uso do registo na formação, sendo esta, também, requisitada na avaliação do Programa e nos registos das

formadoras. Nos dados da tabela nº 26 o registo aparece como a estratégia menos importante da formação, atingindo 20 respostas.

De um modo geral, verificámos que o uso do registo para o grupo foi ambíguo, principalmente para o grupo dos professores, sobressaindo nalgumas respostas do questionário e na leitura destes registos os pontos negativos da sua utilização durante o processo formativo. As narrativas dos registos das professoras continham apenas uma descrição dos encontros, aspecto que, também, foi destacado por alguns professores ao longo da pesquisa.

Procurámos, ainda, saber o que os professores entenderam por reflexão no contexto da formação que receberam, tendo em vista a ênfase do Programa na melhoria da qualidade do trabalho do professor (Questão 24). Apresentámos os resultados dessa questão na tabela seguinte:

**Tabela nº 30**

<b>Indicadores</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Aplicação de conhecimento e elemento de mudança na prática</b>	Possibilidade de teorização da prática	20	60.6
	Serve para diagnosticar a aprendizagem do aluno	02	6.1
	Favorece a troca de experiências	01	3.0
	Criação de novas estratégias didáticas	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>72.7</b>
<b>Capacidade de entendimento sobre alguma coisa</b>	Fio condutor do processo de ensino/aprendizagem	02	6.1
	Capacidade de assimilação de algo novo	02	6.1
	Criação/solução de situação/problema	01	3.0
	Capacidade de expressar e aceitar opiniões	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18.2</b>
N/R		03	09.1
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Reflexão no contexto da formação contínua**

Nos dados revelados na tabela nº 30, a reflexão apareceu como indutora da aplicação de conhecimento e elemento de mudança da prática, sendo considerada pelos professores o “*fio*” capaz de conduzir e modificar o seu pensamento e a sua prática.

De acordo com a maioria das opiniões dos professores, a reflexão apresentou a possibilidade de se teorizar sobre a prática, sendo um elemento capaz de promover mudança e trazer melhorias para o ensino, podendo, também, ser usada no processo de aprendizagem dos alunos e ser acrescentada pela experiência profissional do formador e dos outros professores no contexto de formação,

*“é o registro escrito das situações que ocorrem em sala de aula, do processo de aprendizagem do aluno e da própria professora, da forma de intervenção e proposta de encaminhamentos mais acertados” (Quest. Prof.);*

*“é problematização, questionamentos, possíveis soluções e tentativas em sala de aula, leituras e discussão coletiva” (Quest. Prof.);*

*“reflexão é discussão, análise e redimensionamento da prática pedagógica” (Quest. Prof.).*

Outra parcela dos professores definiu a reflexão como a capacidade de entender e opinar sobre algum assunto, tema ou problema do seu domínio de conhecimento prático ou teórico, sendo acrescentados, nas sessões de formação, por novos saberes e novas experiências, conforme podemos conferir nesses depoimentos:

*“refletir sobre as mudanças e trocar experiências com os colegas favorece a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (Quest. Prof.);*

*“é entrar em conflito com a proposta que atua e avançar, formulando uma nova visão sobre ela” (Quest. Prof.);*

*“e algo constante apoiada em métodos, teorias e experiências bem sucedidas que levam a uma prática consciente e bons resultados” (Quest. Prof.);*

*“cada vez que assisto um vídeo e comparo com a aprendizagem em sala de aula estou fazendo uma reflexão, diagnosticando a aprendizagem do aluno” (Quest. Prof.).*

Diante das respostas obtidas nessa questão, os professores expressaram uma concepção de reflexão que se ajustou na resolução dos problemas da sua prática e desenvolveram um pensamento reflexivo voltado para os conhecimentos que adquiriram

no processo formativo, levando a formarem uma teoria ou um pensamento fundamentado pela sua prática (Libanêo, 2005).

Desse universo de respostas predominou a concepção de reflexão como aplicação de conhecimentos e elementos de mudança da prática, sendo justificada pela possibilidade que o professor teve de teorizar sobre ela. Segundo a concepção de Schön (2000) a reflexão não se afasta da prática, mantendo com ela uma relação directa. Esta é inerente à prática e produto da relação entre a situação/contexto e a interpretação que o sujeito dá para a sua realidade, a qual segue sendo continuamente reformulada no decurso das diversas experiências e situações vivenciadas por si de uma forma concreta.

Assim, identificámos, nas respostas dos professores, uma concepção de reflexão muito genérica, que ficou atrelada aos conteúdos, estratégias e actividades pretendidos pelo Programa de formação, ficando esta também circunscrita às suas finalidades e objectivos.

O conhecimento apresentado pelos professores resultou das suas experiências e dos conhecimentos que foram consolidados ao longo da sua experiência docente e usados sob a forma de um saber fazer mecânico e rotinizado. Nesse sentido, Alarcão (1992) assevera que só a reflexão sobre a acção do professor poderá levá-lo a ultrapassar o carácter rotineiro em que tão facilmente é levado a cair, em virtude das circunstâncias em que trabalha.

Entretanto, acreditamos que a oportunidade que os professores tiveram de tematizar, de confrontar esse conhecimento com a sua prática, de pensar sobre ele, improvisar respostas, intervir activamente e tomar decisões sobre determinadas situações inesperadas em que se confrontaram exigiu-lhes mais do que a mobilização de um conjunto de informações das quais já estavam de posse.

Ainda que à primeira vista a prática dos professores pareça ter expressado uma concepção de reflexão que foi prevista nos objectivos e finalidades do processo de formação, preferimos acreditar na potencialidade do acto de pensar do professor sobre a sua realidade educativa, na auto-reflexão resultante de uma formação que foi baseada no desenvolvimento do seu pensamento e na sua acção pedagógica.

A reflexão sobre a prática possibilita ao professor desenvolver a capacidade de saber e de saber-fazer o seu trabalho em sala de aula. A ele cabe pensar sobre os objectivos da educação, as circunstâncias contextuais e as possibilidades concretas de aprendizagem dos seus alunos, ganhando movimento, projectando-se para além do momento em que está



tematizando sobre ela. Como destaca Alarcão (1992, p.26), “nem toda actividade é por si só formativa e para que venha a ser, ela tem que ser valorizada pelo próprio formando como um desafio válido e uma experiência compensadora e útil”.

Nessa perspectiva, o pensamento reflexivo dos professores, no contexto da formação, pode não ter apresentado um fim em si, mas, pelo contrário, pode ter sido o começo de um processo de reflexão situado na prática que lhe deu origem, ganhando sentido e significado na sua realidade.

Mesmo quando é parcialmente determinada pela realidade que está alheia ao sujeito, a reflexão pode ser apreendida e desvelada pelo movimento de auto-reflexão que o sujeito exerce sobre os seus compromissos éticos e políticos, levando a que perceba os limites que foram impostos a esses determinantes e, conseqüentemente, a si próprio.

Neste sentido, Zeichner (1993) sugere uma formação centrada na investigação das práticas dos professores e, na continuidade do desenvolvimento do seu pensamento reflexivo, investigando e experimentando, legitima a teoria perante a realidade.

No mesmo sentido, Garcia (2001) refere que a teoria vai sendo actualizada e ganhando sentido na prática que, por sua vez, também, vai adquirindo uma consistência bem maior.

Na perspectiva de André (2002), o pensamento reflexivo dos professores surge da sua prática, projectando-se na dimensão dos seus problemas imediatos; contudo pode atingir aqueles de dimensão social mais ampla situados no cerne da sua complexidade.

Embora seja preciso pontuar as inúmeras limitações na prática de alfabetização da professora, a sua experiência pode ser um indício desta mudança, pois, como apontámos neste trabalho, durante dois anos a docente participou do Programa de formação.

#### 4.3.1.2. Práticas de colaboração (troca de experiências)

A colaboração é considerada uma dimensão fundamental na formação de professores, pois a vida profissional do professor tem uma dimensão social, que transcende para além das paredes da sala de aula e, até mesmo, do contexto da escola no sentido que nos dá Alarcão (2002) de uma escola reflexiva que não se coaduna com comportamentos e

atitudes individualistas, mas apela para um trabalho partilhado, ressaltando que é esse mesmo espírito que deve delinear os contextos da formação de professores.

Na opinião de uma professora, o processo formativo foi de aprendizagem e de desenvolvimento da profissão e aponta a troca de experiências com os outros professores como um factor que colaborou para a sua aprendizagem profissional e a melhoria da sua prática,

*“em todos os nossos encontros, aprendemos muito sobre alfabetização através da troca ampla e aberta de experiências, significando um melhor desempenho em sala de aula e nós, educadores e educandos, crescemos juntos” (Reg.,Prof.).*

Relativamente às características que promoveram um bom relacionamento entre formadoras e professores nas sessões de formação (Questão 25), os professores destacaram como a primeira, e mais importante característica, o diálogo e a reflexão permanente entre os professores, que permitiram que as dúvidas do grupo e as teorias individuais fossem explicitadas (**16 respostas**); a segunda característica, a oportunidade que tiveram de confrontar as situações da sua prática com as teorias estudadas, promovendo uma reflexão crítica sobre ela (**12 respostas**); na terceira e quarta opção, apontaram o contexto de formação como facilitador de aprendizagem e de autonomia docente (**11 e 13 respostas**) e, como a característica menos importante, destacaram o planeamento preestabelecido dos encontros (**25 respostas**). A tabela nº 31 destaca as características que foram potenciadoras de um bom relacionamento entre formadores e professores nas sessões de formação, segundo a opinião dos professores:

Tabela nº31

Características	Ordem de Importância				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Quando favorece uma ambiente de diálogo e reflexão permanente, permitindo que as dúvidas do grupo e as teorias individuais sejam explicitadas	16	09	05	03	01
Quando cria e promove situações de confronto com problemas reais da prática profissional, promovendo a reflexão crítica sobre a mesma.	12	12	02	02	01
Quando é facilitadora de aprendizagem e de autonomia docente.	-	02	11	13	02
Quando a formadora tem disponibilidade e flexibilidade de orientar a aprendizagem como uma parceira mais experiente.	02	05	10	10	-
Quando realiza a formação conforme o planeamento preestabelecido.	-	-	02	01	25
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>

**Característica promotora de um bom relacionamento entre formadoras e professores<sup>34</sup>**

A colaboração conseguida através da comunicação, do diálogo e da boa relação entre a formadora e o grupo de docentes, na opinião desses professores, favoreceu um contexto de reflexão e de autonomia. Resultados semelhantes foram também conseguidos na questão que inquiriu se a relação entre os professores e os formadores concretizou uma formação pessoal e profissional (Questão 26) destacados na tabela nº32:

<sup>34</sup> Esta questão implicou mais de uma opção de resposta, logo a soma total das colunas não será 33. 03 professores não responderam a questão.

Tabela nº32

Indicadores	Frequência	%
Sim	21	70.0
Em parte	08	26.7
Não	01	3.3
N/R	03	-
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Relação entre formadoras e professores concretizou uma formação pessoal e profissional**

Conforme a análise dos dados da tabela nº 33, quanto à relação dos professores nas sessões de formação (Questão 26.1), destaca-se que esta foi baseada na afectividade e favoreceu a troca de experiências e a discussão entre os professores:

Tabela nº33

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
Relação afectiva	Favorece a troca de experiências e discussão com as colegas	16	48.5
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>48.5</b>
Aquisição de conhecimento	Favorece a discussão e troca de conhecimento	05	15.1
	Favorece a troca de actividades	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>18.2</b>
Outra resposta	Houve divisão de grupos	02	6.1
	Foi prejudicada pelos imprevistos (mudança de prédios, paralisação dos professores e outras formações)	01	3.0
	Ficou restrita ao âmbito do Profa	01	3.0
	Aconteceram algumas discordâncias salutareis no ambiente da formação	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>15.1</b>
N/R		06	18.2
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Relação entre os professores nas sessões de formação**

Na opinião desses professores a relação, no contexto da formação, favoreceu o diálogo, o respeito pelas opiniões alheias mesmo sem, às vezes, concordar com elas, o estabelecimento de um clima agradável de partilha e familiaridade, de equilíbrio e de prazer, de compartilhar experiências difíceis, mas também de dividir alguns êxitos.

As respostas identificaram o relacionamento nas sessões de formação como um processo de ensino-aprendizagem afectivo, dialogado e baseado na experiência da formadora e dos professores. As respostas dos professores apontaram ainda o formador como o centro do processo de formação e de desenvolvimento profissional do grupo.

Outros professores referiram ter adquirido conhecimentos sobre a alfabetização através das discussões de conteúdos e actividades de maneira reflexiva e clara no grupo, como mencionam nestes depoimentos:

*“com troca de experiências da prática, de convivência e respeito às opiniões”*(**Quest. Prof.);**

*“ocorre muito respeito mesmo que não se concorde com uma ideia”* (**Quest.Prof.);**

*“de compartilhamento de experiências difíceis e de êxitos”* (**Quest. Prof.);**

*“como conhecedoras dos problemas de sala de aula foi facilitador e solidário pelas troca de experiências”* (**Quest. Prof.);**

*“troca de experiências de diferentes realidades e promotora de amadurecimento do grupo”*(**Quest. Prof.).**

A partir desses discursos percebemos que os professores valorizaram a troca de experiências no grupo, o confronto de experiências com outros professores, a reflexão sobre as práticas e a possibilidade de sua incidência na sala de aula. Aparece também nos discursos dos professores a relevância do papel do formador, na transmissão e organização dos conteúdos e estratégias do Programa como contribuições importantes para a formação profissional.

Além destas respostas, os professores mencionaram algumas dificuldades que foram sentidas nas sessões de formação. Uma resposta destacou que o relacionamento entre os professores podia ter sido melhor se o orgulho e a individualidade de alguns professores tivessem sido evitados, lamentando que tivesse havido uma divisão no grupo.

Outra professora afirmou que o processo formativo apresentou algumas opiniões discordantes, mas que elas foram inerentes e salutares em um contexto de formação.

Em outras respostas os professores referiram que o relacionamento nas sessões de formação foi prejudicado pela mudança de prédio, pela paralisação das actividades na escola e pela ocorrência de outros cursos de formação, levando a que os professores se ausentassem das sessões de estudo do Programa. Vejamos nas suas afirmações a seguir,

*“troca de experiências de diferentes realidades, promotora de amadurecimento do grupo” (Quest. Prof);*

*“é boa com algumas discordâncias salutaras no ambiente de formação” (Quest. Prof.);*

*“o relacionamento dos formandos foi prejudicado pelos acontecimentos durante a formação (mudança de prédio, paralisação de professores e realização de outras formações)” (Quest. Prof);*

*“não é um relacionamento bom, apesar do tempo de estudo existiu uma divisão de grupos” (Quest. Prof.).*

Os professores mencionaram algumas dificuldades que encontraram durante a realização da formação, as quais tiveram influências nalgumas posturas e opiniões que apresentaram em relação à mesma. Contudo, no geral, predominou uma opinião positiva a respeito da troca de experiências e de conhecimentos que se desenvolveram no grupo.

Na relação das formadoras com as professoras (Questão 25.1), destacou-se o aspecto afectivo centrado no diálogo e na comunicação, apontando a experiência profissional da formadora como potenciadora de um clima de aprendizagem mais afectivo entre os professores.

Na tabela nº 34 encontram-se os dados da relação entre formadoras e professores nas sessões de formação que confirmam estas respostas:

Tabela nº34

Indicadores	Aspectos	Frequência	%
Domínio de conhecimento sócio-afectivo	Promove o relacionamento afetivo e dialogado	11	33.4
	Favorece a troca de experiências	04	12.1
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>45.5</b>
Domínio de conhecimento cognitivo/reflexivo	Promove discussão e troca de conhecimentos	04	12.1
	Ajuda na reelaboração de idéias e conceitos	02	6.1
	Parceira mais experiente na aprendizagem	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>21.2</b>
Outra resposta	Age de forma natural	01	3.0
	Relacionamento profissional	01	3.0
	Carece de maior dinamismo	01	3.0
	Não houve vínculo devido a mobilidade nos grupos	01	3.0
	<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>12.1</b>
N/R		07	21.2
<b>Total</b>		<b>33</b>	<b>100.0</b>

**Relação entre formadoras e professores nas sessões de formação**

Os depoimentos a seguir, também, confirmam a importância da função de formadora no Programa, apontando a sua significativa parcela de contribuição para o desenvolvimento profissional e dinamização dos conhecimentos nas sessões de formação:

*“quando a formadora promove a discussão e acrescenta novos conhecimentos” (Quest. Prof);*

*“boa relação de respeito mútuo, grandes contribuições, troca de conhecimentos e experiências, visando a formação pessoal e profissional” (Quest. Prof.);*

*“a formadora é uma parceira mais experiente que promove o amadurecimento e uma aprendizagem efetiva sobre a prática” (Quest. Prof.).*

Nas respostas a seguir, os professores destacam que, mesmo tendo apresentado muitas vezes uma concepção romântica da prática, o domínio de conhecimentos teóricos e a experiência da prática pela formadora foi importante para o processo formativo, pois foram elementos potenciadores de reflexão e de reconstrução de conhecimentos, diminuindo a distância entre os conhecimentos teóricos e a realidade da sala de aula,

*“a formadora é uma parceira mais experiente que promove o amadurecimento e uma aprendizagem efetiva sobre a prática” (Quest. Prof.);*

*“promotora de diálogo e reflexão; criadora de situação de análise de teoria/prática de acordo com a prática de cada professora” (Quest.Prof).*

A mecânica e a técnica da prática de formação, também, foram mencionadas pelos professores. No depoimento de uma professora, as formadoras não encontraram grandes dificuldades em transmitir os conhecimentos da formação ou realizar o planeamento das sessões de estudo, pois, na sua opinião, “as pautas do PROFA são apreendidas e depois ensinadas de forma mecânica” (Quest. Prof).

O pensamento dessa professora sobre os conteúdos da formação pode estar a referir-se à homogeneização das pautas de estudo das sessões de formação, nas quais os professores não perceberam ter sido contempladas as suas experiências de sala de aula.

Neste sentido, uma das formadoras reconhece, no discurso a seguir, que houve uma importância maior para a discussão e a reformulação das pautas em comparação às outras tarefas do formador no processo formativo:

*“acabamos nos envolvendo muito com este fato (mudança nas pautas de algumas unidades de estudo) e comprometendo o nosso tempo. Essa situação foi corrigida e os grupos, com certeza, entenderam que precisam estudar e desenvolver uma postura investigativa” (Reg., Form.).*

Conforme a afirmação a seguir, existiu uma preocupação das formadoras com o aprofundamento de conteúdos da formação e, também, com a criação de outras oportunidades para o professor discutir e reflectir sobre os conteúdos oriundos da sua prática:

*“sinto também que precisamos nos organizar no sentido de possibilitar outras leituras, além das sugeridas no guia do formador, estar simulando as pautas, possibilitando antecipações e discutindo mais as temáticas no grupo todo. É necessário ainda uma maior articulação do grupo para evitar acidentes com pautas desconectadas, propor encontros mais frequentes com a finalidade de confrontar, analisar e simular as atividades das unidades de estudo e um melhor desempenho” (Reg., Form.).*



Estas adequações do conteúdo garantiram o cumprimento da carga horária mínima do Programa e também a manutenção de um espaço de reflexão e troca de experiências entre as formadoras durante a realização das sessões de formação.

Na opinião das formadoras houve um crescimento da função de formadora relativo ao conhecimento sobre a alfabetização e ao trabalho que realizaram em grupo, o qual teve um benefício próprio da formadora na conquista da sua autonomia.

A afirmação a seguir ressalta a dificuldade que as formadoras tiveram de articular todo o grupo de formadores da Secretaria nas decisões mais colectivas sobre o processo formativo, uma vez que esta foi a meta principal dessa formação e do grupo de formadoras em específico,

*“é notório o crescimento dos formadores em muitas questões fundamentais como no que diz respeito à responsabilidade assumida de coordenar a formação de um grupo de professores, em estudar constantemente. Estudo que nos leva a buscar novas fontes para responder dúvidas que surgem, ou que acrescentamos. Os formadores acreditam firmemente naquilo que estão estudando, aprendendo e construindo ao lado das colegas, e isto é uma grande vitória. Entretanto, precisamos superar alguns obstáculos que aparecem durante a caminhada. Um deles é a dificuldade em articular, agendar e garantir um espaço para que os três turnos se encontrem para estudar, discutir, socializar sua idéia e tomar decisões coletivas, a fim que os formadores constituam um grupo de estudo uma vez que esta é uma das principais estratégias de formação deste curso e que precisamos ajudar os professores a potencializar e incorporar em seu processo de formação e profissionalização” (Reg., For.).*

Essa decisão tomada pelo grupo de formadoras não passou despercebida pelos professores. Ao longo da pesquisa eles reclamaram uma maior participação no planeamento da formação. Conforme comprovámos nos dados da tabela nº 31 houve uma quantidade expressiva de professores que desconsideraram o planeamento prévio das sessões de formação atingindo 25 respostas.

Neste sentido, presenciámos uma necessidade de mudança no planeamento da formação porque os professores tiveram algumas dificuldades em desenvolver na escola o trabalho com projectos, incluindo na pauta de estudo as práticas e as experiências que já estavam desenvolvendo nas escolas.

Segundo o depoimento de umas das formadoras muitos esforços foram feitos para contextualizar e aproximar os conteúdos da formação para a realidade dos professores; contudo, ela admitiu que foi mínima a inclusão desses conhecimentos nas discussões e reflexões nas sessões de formação.

Os professores apenas colaboraram em momentos que foram previamente determinados, dando alguns exemplos ou comunicando as actividades que aplicaram na sala de aula.

Neste sentido, alguns professores reclamaram que o Programa foi realizado com uma certa imposição de cima para baixo.



## **Capítulo 5**

### **Contribuições, Limitações e Sugestões do Estudo**



## 5. CONTRIBUIÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES DO ESTUDO

Esta etapa do trabalho inicia com algumas considerações a respeito das condições em que a pesquisa ocorreu e alguns apontamentos sobre a abordagem metodológica que foi utilizada.

Em seguida, serão apresentadas as contribuições relevantes e, atendendo às perguntas de partida e aos objectivos do estudo, pontuámos algumas sugestões a fim de contribuir para a reflexão sobre as áreas de estudo de sua abrangência.

A nossa intenção era perceber que proposta de formação e de supervisão era defendida pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Além disso, questionávamos quais os conteúdos, as estratégias e as actividades de formação subjacentes ao referido Programa que foram mobilizados na formação e que, posteriormente, faziam parte do quotidiano dos professores em sala de aula. Neste último caso, era nosso intuito perceber as articulações desses conhecimentos com a prática da docente investigada.

Assim, o estudo, além do nível macro referente ao Programa de formação, centrou-se numa dimensão micro-sistémica, mais especificamente na prática docente. Neste último nível, estabelecemos as questões de investigação que buscaram compreender quais os fundamentos teórico-metodológicos revelados na prática da docente que tinham relação com a formação realizada pelo PROFA. Para além disso, foi necessário compreendermos que conteúdos, estratégias e actividades da referida formação foram utilizados pela professora na sala de aula e como a mesma justifica o uso desses conteúdos, estratégias e actividades na sua prática.

Diante destas questões de investigação delineámos alguns objectivos para a pesquisa, dos quais o principal era conhecer os processos e as dinâmicas do Programa e a sua articulação com a formação do professor alfabetizador e a função do formador como supervisor dos processos de aprendizagem dos formandos. Determinámos ainda alguns objectivos mais específicos que buscaram identificar as concepções de formação do Programa, caracterizar a função do formador (supervisor) no processo formativo, identificar a correlação entre as concepções de alfabetização do Programa e as concepções reveladas pelos professores e interpretar alguns dos impactos e mudanças na prática dos professores no período de Setembro a Novembro/2006.

Em relação ao estudo no contexto da Secretaria de Educação de São Luís, Maranhão (Brasil) torna-se importante destacar que recebemos todo o apoio necessário dos formadores e dos professores, permitindo o pleno desenvolvimento da pesquisa e a recolha de dados para a consecução dos objectivos propostos à partida. Ressaltámos, ainda, que a receptividade favorável dos participantes, também, garantiu que tivéssemos uma amostra quantitativa relevante para a compreensão adequada do objecto de estudo.

Assim, ao nível macro do Programa de formação foi possível explicitar a compreensão dos professores cursistas quanto à organização e ao desenvolvimento da formação. Este aspecto permitiu-nos sair da esfera legal/oficial e penetrar na dimensão da prática, através das opiniões dos intervenientes que vivenciaram o processo formativo.

De igual modo, na escola recebemos toda a ajuda necessária da professora e dos demais agentes escolares, o que viabilizou uma recolha de informações concreta e satisfatória. A recolha dos dados na sala de aula permitiu observar e compreender a prática alfabetizadora, apontando os conteúdos, as estratégias e as actividades que a docente usou na prática, tendo em vista confrontar esses conhecimentos com os que foram trabalhados no Programa de formação.

Em relação à amostra recolhida no âmbito do Programa, destacamos que todos os participantes eram professores efectivos da Rede Municipal de Ensino de São Luís e actuavam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A maioria desses profissionais possuía uma estabilidade na carreira docente com dois anos de experiência de ensino na área da alfabetização. A opinião dos participantes foi enriquecida pela sua experiência na docência, o que proporcionou uma compreensão da praxis inerente ao trabalho desses profissionais.

Com relação aos procedimentos e instrumentos de recolha de dados, destacamos que estes foram adequados aos objectivos estabelecidos para a investigação. O questionário buscou recolher a opinião dos participantes sobre os aspectos da organização e do desenvolvimento do Programa, enfatizando os conteúdos, as estratégias e as actividades de ensino-aprendizagem que foram abordadas no processo formativo. Por sua vez, as entrevistas tiveram o objectivo de aprofundar a compreensão das contribuições e dos impactos que o Programa alcançou na prática docente.

Os dados recolhidos através destes instrumentos foram essenciais no processo de análise e interpretação do estudo. A análise de conteúdo e a triangulação dessas

informações garantiram a fiabilidade e a validade dos resultados e minimizaram a subjectividade presente nesta pesquisa.

Em relação aos aspectos metodológicos do estudo, a quantidade de professores inquirida e a abrangência da pesquisa permitiu ter uma percepção precisa do que pensaram os professores que participaram do Programa. Por isso, as respostas obtidas foram consideradas representativas e fundamentais para a configuração da prática do professor alfabetizador e do papel do formador no processo formativo.

É preciso salientar também que todo o esforço de conhecer os processos e as dinâmicas que o Programa gerou na prática dos professores e no papel do formador (supervisor), teve o propósito de contribuir para a (re)configuração da prática dos professores da alfabetização, do próprio Programa e, com alguma pretensão, com futuras propostas de formação profissional que venham a ocorrer nestas áreas especialmente.

Esperámos, ainda, que as propostas de formação não permaneçam apenas como indicação da política educacional ou continuem funcionando por sua escolha e julgamento sem que tenham uma fundamentação teórica legitimada junto ao corpo docente e à comunidade escolar.

Nesse sentido, reiterámos neste trabalho a importância dos referenciais que consideram o processo formativo resultante das motivações e das expectativas de aprendizagem profissional dos professores, também consoantes com o seu contexto de trabalho e as suas necessidades de aprendizagem (Alarcão, 1991; Oliveira, 1996).

A seguir, abordamos os principais resultados desta investigação, em função das questões que colocámos à partida.

### **5.1 Resultados alcançados no Programa de formação**

Apesar de o PROFA ser uma formação programada fora do seu contexto de aplicação e concebida para uma realidade educativa a atingir tornou-se incoerente julgá-la de uma forma unilateral e premeditada, tendo em consideração os desdobramentos e os processos de adaptação que sofreu na sua estrutura organizativa, em face dos impactos que causou na realidade e na experiência específica dos professores. Salientamos, assim, que os



seus efeitos e impactos só tiveram maior validade quando foram devidamente contextualizados nos conhecimentos, nas experiências e na prática desses professores.

Diante dos objectivos do estudo foi possível averiguar que a formação do PROFA teve um significativo valor para os professores, principalmente para a mudança de concepção teórica sobre a leitura e escrita, os quais procuraram experimentar e aplicar os conteúdos, as estratégias e as actividades que trabalharam nas sessões de formação na sua prática.

Os professores manifestaram uma satisfação com o aprofundamento de conteúdos da leitura e da escrita, apropriaram-se de conhecimentos sobre a aprendizagem e as hipóteses de escrita dos alunos e desenvolveram maior preocupação e interesse pelo registo e o planeamento de ensino. Acreditamos, ainda, que o professor foi capaz de influenciar e de ser influenciado nalguns momentos da formação, principalmente quando foi levado a reflectir e tematizar a prática pedagógica à luz de suas experiências e dos seus saberes pessoais com o grupo e nas actividades desenvolvidas com os alunos.

Os professores enfatizaram os benefícios dos momentos de estudo, as inúmeras oportunidades que tiveram para discutir e analisar as actividades que desenvolveram na sala de aula, a troca de experiências entre os professores, a experiência e o apoio da formadora, os elementos potenciadores do domínio de conhecimentos e de mudança da prática.

A suspensão das aulas por alguns meses, a ausência dos professores nas sessões de estudo, a falta de motivação para participar, comunicar e discutir os trabalhos e actividades nas sessões de estudo, a padronização e o planeamento prévio das pautas de estudo, a descontextualização de alguns conteúdos, o aprofundamento dos assuntos estudados nos programas de vídeo e a abordagem de conteúdos oriundos da prática foram as principais dificuldades enfrentadas pelos formadores e professores durante o processo formativo.

## **5.2 Resultados alcançados na prática da Professora**

Com base nas respostas dos participantes confirmámos a necessidade da formação contínua do professor alfabetizador, uma vez que estes profissionais convivem diariamente

com múltiplas teorias e práticas de ensino da leitura e escrita e revelam alguns problemas e dificuldades que persistem nessas concepções e práticas.

O Programa foi estruturado em torno de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos da profissionalização docente, situando o processo formativo do professor na abrangência contextual da sua prática e nas relações que estabeleceu, tanto nas sessões de estudo, como na sala de aula.

A dimensão teórica do conhecimento pedagógico é uma componente importante da profissionalização do professor e do processo de reflexão da sua prática. No sentido que dá Roldão (2002) de um profissional indispensável para saber como-fazer aprender, como mediar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem, estando (in)formado por um saber profissional próprio e sólido que abrange uma multiplicidade de campos do conhecimento para que possa ser bem sucedido na formação de sujeitos e percursos culturais variados.

Através das fontes de recolha de dados no Programa, os professores referiram ter tido alguns avanços na construção do seu conhecimento profissional. Com relação aos conhecimentos da alfabetização os professores afirmaram ter desenvolvido o respeito pelo conhecimento do aluno, a identificação das hipóteses de escrita, o uso de estratégias e actividades de leitura diversificadas, principalmente o trabalho desenvolvido com textos e a leitura compartilhada.

Com relação aos conhecimentos da didáctica, os professores desenvolveram uma maior preocupação e empenho com a sua intervenção junto aos alunos, com o registo e o planeamento didáctico como instrumentos de avaliação e reflexão sobre o seu trabalho e de criação e exploração de outros contextos/espacos de leitura.

Na sala de aula constatamos que a prática centrada no desenvolvimento da leitura de textos conviveu mutuamente com as práticas consideradas “tradicionais”, sendo desenvolvidas através da transmissão de conteúdos, memorização de letras sílabas e palavras, da escrita mecânica e sem sentido, pela ausência de condições para a produção escrita dos alunos e de exercícios copiados no quadro de giz e em folhas mimeografadas.

Vimos que a perspectiva de alfabetização da professora ainda está vinculada à leitura como decodificação do código linguístico e a uma prática de escrita como codificação, sendo desenvolvida através de cópia, ditado, formação de palavras e frases

sem sentido e dissociadas do texto, em detrimento, do reconhecimento da sua função e dos seus usos nas situações da prática social.

Nos depoimentos recolhidos no Programa os professores não mencionaram o desenvolvimento da actividade de escrita, além da cópia e do ditado, ficando implícita a ideia que o aluno tem que dominar o código da língua, automaticamente para só nas futuras etapas de ensino conseguir produzir textos e fazer uma leitura compreensiva e significativa desses textos.

Deste modo, constátamos na prática dos professores, a falta de oportunidades para que a criança pudesse exercitar a sua escrita, ou seja, escrever espontaneamente com base nas suas hipóteses e diversificar a sua produção de textos, tornando-se numa escrita repetitiva e mecânica.

De outra maneira, ficámos a saber que o problema da aprendizagem do aluno na leitura e escrita mostrou-se ser de âmbito mais abrangente, ultrapassando o contexto da sala de aula e da prática pedagógica. Constituíram-se noutras dificuldades a família do aluno, o seu ambiente pobre de leitura, a falta de materiais que sustentasse a proposta de alfabetização, a falta de biblioteca e espaços para ler na escola, a formação do professor e a falta de apoio e orientação do trabalho pedagógico na escola pelos supervisores (formadores).

Em resumo, a pesquisa mostrou uma concepção de ensino da leitura e escrita que privilegiou umas das dimensões do processo de alfabetização, ficando, assim, minimizado o trabalho com a habilidade de escrita.

Assim, parece que a formação ainda está ocorrendo de uma forma *bancária*, assente na transmissão de conhecimentos e sendo transferida directa e acriticamente das sessões de formação para a sala de aula sem sofrer adequações sobre o seu conteúdo. Dessa forma, ela necessita de revisões que ultrapassem da mera abordagem teórica e técnica e passe a incluir os conhecimentos dos professores e as experiências da sua prática, levando a que estes desenvolvam competências profissionais para bem definir objectivos, conteúdos e métodos referentes aos processos de leitura e escrita.

Na opinião geral da professora, o trabalho do formador (supervisor) e do professor deviam ter sido melhor articulados durante a realização do Programa, para que possibilitasse a imersão dos professores na sua concepção e elaboração de materiais de

alfabetização, ressaltando a necessidade da revisão do registo reflexivo, inclusive para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Estes aspectos sobressaíram timidamente em alguns depoimentos e revelaram a necessidade de acompanhamento e orientação das práticas que já ocorriam nas escolas. No caso da professora investigada, mesmo após dois anos da sua participação no Programa continua implementando alguns conhecimentos da formação na sua prática. Esses indícios revelaram as possibilidades de uma autoformação e de uma investigação da e sobre a prática.

Nesse sentido, durante os encontros de formação, os professores e os formadores (supervisores) concluíram que precisavam agir de forma colaborativa, integrando as necessidades e motivações da prática com a formação profissional do Programa.

### **5.3 Contribuições do estudo para a supervisão e a formação de professores alfabetizadores**

Conforme o *Documento de Apresentação* do Programa, a proposta de formação situa-se no paradigma crítico-reflexivo com base nas acções de formação situadas nos saberes do professor e no seu contexto de trabalho, tendo em vista a construção do pensamento reflexivo na e sobre a prática e a mudança da mesma (MEC/SEF. Documento de Apresentação, 2001c).

Com base nos teóricos a que nos aludimos no decorrer deste estudo, dentre os quais se destaca Nóvoa (1991a); Chantraine-Demilly (1992); Alarcão (2005) Oliveira (1996) entre outros, interpretámos a formação do PROFA como uma formação profissional de cariz construtivista e de carácter inovador, contrária aos modelos de formação tradicionais de *treinamento*, *capacitação em serviço*, *aperfeiçoamento* e *reciclagem* de conhecimentos teóricos e metodológicos que prevêem uma futura aplicação na prática do professor.

Como vimos, na perspectiva de formação de Canário (1991b); Nóvoa (1991a) e Oliveira (1996), os programas de formação integram diferentes perspectivas de desenvolvimento profissional e, a ultrapassagem de uma prática de formação tradicional à uma prática construtivista acontece de uma maneira sistemática e contínua. Com efeito, esse tipo de formação apresenta diferentes oportunidades de os professores reflectirem

sobre os seus problemas da prática com base nos seus conhecimentos pessoais e profissionais e na sua situação/contexto de trabalho.

Durante o desenvolvimento do processo formativo algumas contradições do modelo de formação pretendido confirmaram-se nos aspectos da prática dos professores. Nalguns momentos da formação foi predominante a forma de repasse de conteúdos e de aplicação de conhecimentos na prática, prevalecendo o planeamento prévio das actividades pelas formadoras, a falta de oportunidades para aprofundar as actividades realizadas na escola, o registo reflexivo e o trabalho pessoal, limitaram-se à leitura e exposição dos acontecimentos e não geraram uma discussão/tematização aprofundada dos assuntos que foram abordados nas sessões de estudos e, também, as situações dos programas de vídeo ficaram descontextualizadas.

Com uma estrutura programada fora do contexto de aplicação, o Programa apresenta uma relativa complexidade nos contextos que venha a atingir, ficando, em parte, dependente do trabalho da formadora (supervisora), do tipo de abordagem e da dinamização dos seus conteúdos, mediante os saberes e as práticas dos professores. Normalmente, cabe à formadora (supervisora) reinterpretar e articular a estrutura programática da formação com a prática dos professores, com o objectivo de ultrapassar do modo *standard* para outro de maior colaboração entre os seus participantes. Essas medidas evitam o desfasamento entre a dimensão teórica do Programa e a dimensão da prática dos professores.

Assim, para que a formação não se torne num modelo inquestionável e reprodutivista deve assumir diferentes abordagens de formação (supervisão) em articulação com uma variedade de estratégias que se adequam ao processo formativo dos professores.

Como vimos no *Guia do Formador*, a função deste profissional (supervisor) é, por um lado, atribuída àquele que coordena os grupos de formação e, por outro, a alguém que possui experiência na área da alfabetização e da formação de professores. As formadoras tiveram a função de potenciar a produção pessoal do professor, respeitando a sua experiência e a sua decisão durante o processo de aprendizagem, dinamizando os trabalhos colectivos e aqueles que foram realizados na sala de aula, levando a que os professores superassem as suas dificuldades e avançassem na produção escrita (MEC/SEF. Guia do Formador, 2001b).

As formadoras apresentaram uma formação específica na área da alfabetização e da supervisão de professores. Esses requisitos foram potenciadores de desenvolvimento pessoal e profissional durante o processo formativo, ressaltando a importância das experiências pessoais e profissionais das formadoras na definição da sua postura e estilo de formação (supervisão), na tomada de decisão frente ao grupo e na dinamização e articulação dos conhecimentos teóricos com a prática profissional.

O depoimento da professora revelou a sua necessidade de ajuda e de apoio do formador (supervisor), enfatizando o papel que este profissional deixou de assumir na orientação das actividades desenvolvidas na escola.

Estas dificuldades também foram percebidas por uma das formadoras. Na sua opinião, além da sua estrutura programática, a formação devia ter atendido às necessidades dos professores relativamente ao planeamento, ao acompanhamento e registo da aprendizagem dos alunos e ter apoiado e prestado ajuda às parcerias de trabalho desenvolvido com os pais, ressaltando que estas reivindicações foram frequentes ao longo do processo de formação.

Percebemos, assim, uma preocupação por parte dos formadores (supervisores) com a prática que vinha ocorrendo na sala de aula, uma vez que já se passaram alguns anos de desenvolvimento do Programa, tendo, também, em conta as medidas empreendidas pela Secretaria que se opuseram ao modelo antigo de alfabetização.

De um modo geral, os formadores apresentaram uma posição passiva quanto ao planeamento das actividades do Programa, pois, geralmente seguiram os referenciais e as recomendações da sua proposta oficial. Porém, os discursos dos professores realçaram o estilo pessoal de cada formadora e a sua maneira particular e autónoma de tomar decisões e de dinamizar o grupo de formação em prol do desenvolvimento pessoal e profissional, revelando a presença de algumas características principais da função de formador.

Estas respostas foram semelhante às que Brussio (2003) comprovou no mesmo Programa durante os momentos de conflitos, de angústias e inseguranças dos participantes. Eles tiveram a oportunidade de poder consultar ou recorrer ao outro na hora de reflectir e tematizar sobre a sua prática. As opiniões dos professores sobre as sessões de formação destacaram a troca de experiências, de saberes e o estabelecimento de um clima afectivo entre os professores, elementos que favoreceram o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As estratégias de formação usadas pelas formadoras (supervisoras) nas sessões de estudo foram basicamente as mesmas sugeridas pelo Programa, sendo desenvolvidas através dos trabalhos de grupo, da leitura compartilhada de textos, da leitura dos registos, da socialização dos trabalhos pessoais, do levantamento de dúvidas e perguntas, e de outras actividades complementares como a exposição e tematização dos programas de vídeo, de resumos de textos, leituras individuais, etc. O registo reflexivo e o trabalho pessoal pela sua própria natureza formativa foram as estratégias que reuniram a possibilidade de potenciar o pensamento reflexivo do professor sobre a sua prática.

Os professores valorizam a importância do registo reflexivo como forma de reavaliarem o seu trabalho e de acompanhar a aprendizagem do aluno. Contudo, verificámos que durante as sessões de estudo os registos não foram utilizados para esse propósito, ficando a sua escrita no nível da constatação de factos e acontecimentos dos encontros que não geraram uma reflexão mais aprofundada dessas temáticas.

Outras estratégias vão sendo desenvolvidas e ganhando corpo no decorrer do Programa, tais como os trabalhos com agrupamento na unidade 2 e os projectos didácticos na unidade 3.

Na prática da professora identificámos que foi predominante a utilização da leitura compartilhada e o desenvolvimento da actividade com projectos didácticos, havendo um contraste entre os dados colectados com os professores no Programa e na prática da professora com relação ao trabalho de grupos. Enquanto os professores no Programa referiram usar essa estratégia de trabalho, na prática da professora não acompanhámos nenhuma actividade que envolvesse o trabalho de grupo.

Do mesmo modo, as respostas dos professores destoaram da opinião da professora com relação ao trabalho com projectos. Nas respostas dos professores, no Programa não apareceu o uso de actividade com projectos, passando por uma pequena modificação durante as sessões de formação; enquanto na escola investigada foram desenvolvidos seis projectos didácticos, sendo um desses voltado exclusivamente para a área da leitura e da escrita.

#### 5.4 Limitações do estudo

A respeito da metodologia adoptada no trabalho ressaltamos que as fontes e os instrumentos de recolha que utilizámos apresentaram as suas limitações; não obstante, revelaram as condições para criar e utilizar novos instrumentos para outras pesquisas do mesmo tipo e formato, se o leitor tomar o devido cuidado de não generalizar as respostas e considerar a multiplicidade de factores, não somente os de ordem metodológica, que interferiram nos seus resultados, segundo os autores Guba & Lincoln, 1994; Stake 1995 (citados por Moreira, 2004), Cohen & Manion e Morrison, (2000 citados por Abrantes, 2005); Yin (2005) e outros.

Como mencionámos anteriormente, as observações no grupo de formação, após a retomada das aulas depois de um período de suspensão de oito meses ocasionou uma aceleração no desenvolvimento do processo formativo. Percebemos que algumas etapas/actividades do Programa foram retiradas ou ocultadas das discussões e reflexões nas últimas sessões de formação, em face do curto tempo que restava para o encerramento do ano lectivo, o que pode ter comprometido algumas percepções sobre o grupo.

Convém, ainda, apontar que nesta fase do processo formativo, as formadoras tinham as suas actividades voltadas quase que exclusivamente para a revisão e reelaboração de pautas das sessões de estudo, limitando o nosso campo de observação a este espaço de trabalho/discussão desses profissionais.

Outra limitação do estudo diz respeito ao acompanhamento das actividades realizadas na escola, despertando a necessidade de viabilizar, posteriormente, estudos de outros casos semelhantes a fim de estabelecer uma interpretação mais ampliada e devidamente contextualizada nos impactos e contribuições dos ensinamentos do Programa para a prática dos professores de outras etapas do ciclo de alfabetização.

Desta maneira, destacámos a relevância deste tipo de investigação, convictos de que não foram esgotadas todas as possibilidades de análise e interpretação que as informações permitiram, visto que foi necessário nos limitarmos aos aspectos que respondiam às nossas questões e objectivos orientadores. Acreditamos, no entanto, que o leitor se sinta instigado a realizar novas pesquisas neste sentido, tomando por base a leitura deste produto final.



### 5.5. Sugestões para futuras investigações

Essa pesquisa não teve a intenção de chegar a resultados avaliativos do Programa em estudo e sim a uma análise interpretativa da formação dos professores alfabetizadores e da função do formador na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão (Brasil). Deste modo, propôs-se uma reflexão sobre as práticas dos professores e formadores nesse Programa, realçando as iniciativas de formação de professores que são adequadas e coerentes com as necessidades dos contextos e as exigências sociais da leitura e da escrita.

A partir do estudo, a nossa experiência como professora alfabetizadora foi (re)significada e potenciada por novas perspectivas de acção junto à formação inicial e contínua de professores.

Pelas razões já apontadas nas limitações do estudo, ao concluir este trabalho surge a vontade de estudar a experiência de outros professores do ciclo de alfabetização, em virtude do questionamento sobre o processo de alfabetização das crianças nas etapas posteriores à que foi investigada.

Fica também a vontade de saber mais a respeito de como os pais se inserem na proposta de alfabetização da escola, além da forma exposta pela professora.

E fica ainda, a necessidade de pesquisar como são desenvolvidas as formações com os formadores.

## **Bibliografia**



## Bibliografia

Abrantes, M. M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso superviso*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Aires, M. (2005). Profa e o letramento do professor. In: *Revista Ciências Humanas.*, vol. 11, nº 1, pp. 72-77.

Alarcão, I. (1991). Formar-se para formar. In: *Revista Aprender.*, nº 13-17., vol. 3, pp. 19-25.

Alarcão, I. (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. *Revista ESES, Sem.*, nº 3, pp. 24-34.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In: J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação: Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 201-232.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp.11-23.

Alarcão, I. (2001). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: M. Rangel (Org.), I. Alarcão, E. C. Lima e N. S. Ferreira, *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, pp.11-55.

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Coleção Questões da Nossa Época; 104. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

## Bibliografia

Alves-Mazotti, A. (2006). Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa.*, vol. 36.n.129, set/dez, pp. 637-651.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 89-122.

André, M. (2002). Introdução. In: M. André (Org.), *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, pp. 9-13.

André, M. & Romanowski, J. P. (2002). O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: M. André (Org.), *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, pp.17-34.

Araújo, M. (2001). Alfabetização tem conteúdos? In: R. Garcia (Org). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez., pp. 83-104.

Barros, R. (2008). Leitura, o grande desafio do ensino. *Revista Educação*. (Disponível em < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp> > Acesso em 01 de Janeiro de 2008).

Batista, A. (2006). Alfabetização e letramento: os desafios contemporâneos (Disponível em < [www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale). > Acesso em 22 de junho de 2006).

Belintane, C. (2006). Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 32, nº 2, pp. 261-277.

Benavente, A; Rosa, R, Costa; A & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Conselho Nacional de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian.

## Bibliografia

Boas, M. (1991). A prática da Supervisão. In: N. Alves. (Coord). Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, pp. 63-70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bradley, J. (1993). *Methodological issues in practices in qualitative research*. Library Quaterly, v. 63, n. 4, p. 431-449, Oct.

Brasil (1997). Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.

Brussio, M. (2003). *Alfabetização sob uma nova perspectiva: a contribuição do Profa*. Monografia de Especialização (não publicada). São Luís: Ufma.

Cagliari, L. (2002). Alfabetização e ortografia. *Revista Educar.*, nº 20., pp 43-58.

Cagliari, L. (2006). A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: R. Rojo (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, pp. 61-86.

Canário, R. (1991a). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. In: A. Nóvoa (Org). *Revista Inovação*, vol. 4, nº 1-3, pp.78-92.

Canário, R. (1991b). Ensino superior e formação contínua de professores. *Revista Aprender*, nº 13-17.,vol.,3, pp.11-18.

Canário, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 52, pp. 11-18.

## Bibliografia

Capovilla, F; Cardoso-Martins, C; Gombert, J; Araújo e Oliveira, J; Morais, J; Adams, M e Beard, R. (2005). *Os novos caminhos da alfabetização infantil: relatório encomendado pela câmara dos deputados ao painel internacional de especialistas em alfabetização infantil*. São Paulo: Memnon.

Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, J. (2001). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.

Castro, C. M. (2001) PISA 2000. Relatório Nacional. Parecer sobre a participação do Brasil no Pisa: a penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa. Brasília., pp.77-88.

Castro, G. & Brotto, I. (2006). Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos linguísticos textuais. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid (Disponível em <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/alfalettr.html>> Acesso em 05 de Março de 2006).

Chantraine-Demilly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp.139-158.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

Charlot, B. (2005). A formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: S.G. Pimenta & E. Guedin. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, pp. 89-108.

## Bibliografia

Chartier, A. (1998). *Alfabetização e formação dos professores da escola primária*. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 8, pp. 4-12.

Cortesão, L. (1991) Formação: algumas expectativas e limites. *In: A. Nóvoa. (Org.). Revista Inovação.*, vol. 4., nº 1-3, pp. 93-99.

Colomer, T. (2003). O ensino e aprendizagem de compreensão da leitura. *In: C. Lomas (Org), O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa, pp. 159-177.

Costa, N. M. L. (2004). A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. *Holos*, ano 20, pp.63-75.

Esteves, M. (1991). Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. *In: A. Nóvoa. (Org.), Revista Inovação.*, vol. 4, nº 1-3, pp. 101-110.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ferreiro, E. (1993). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreiro, E. (2001). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (2003). Os processos construtivos da apropriação da escrita. *In: E. Ferreiro & M. Palácio (Orgs.), Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, pp. 102-123.

Ferreiro, E. (2005). *Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas*. (Disponível em <<http://www.editorasarandi.com.br/arquivopalestraemiliaferreiro>> Acesso em 15 de Fevereiro de 2006).



## Bibliografia

Fusari, J. C. & Rios, T. A. (1995). Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, nº 36, pp.37-46.

Franchi, E. (1991). *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez.

Freire, P.(1977). *A acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. & Donaldo, M. (1990). *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire (1997) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, R. (2001). Apresentação. In: R. Garcia (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, pp.7-13.

Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: S. G. Pimenta & E. Guedin (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, pp.129-150.

Gil, A. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 35, nº 3, pp. 20-29.

Gonçalves, J & Simões, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. In: A. Nóvoa. (Org.). *Revista Inovação*, Vol. 4, nº 1-3, pp. 134-144.

## Bibliografia

Gontijo, C. (2002). *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes.

Gontijo, C. (2003). *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. São Paulo: Associados.

Gontijo, C; Leite, S. (2002). A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. *Revista Educação e Sociedade*., ano XXIII., nº 78. Abr., pp. 143-167.

Goodman, K. (2003). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: E. Ferreiro e M. Palácio (Org.), *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, pp. 11-22.

Kleiman, A. (2004). *Oficina de leitura*. São Paulo: Martins Pontes.

Kleiman, A. (2006). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: R. Rojo (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, pp. 173-203.

Kramer, S. (1989). Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*., vol. 70, nº 165, pp.189-207.

Kramer, S. (1998). Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*., nº 7., Jan/Fev/Mar/Abr., pp. 19-41.

Leão, D. (1997). A aquisição da língua escrita na criança: escola tradicional x escola construtivista. In: G. Soares e M. Morais (Orgs.), *Alfabetização, leitura e escrita*. Natal: EDUFN, pp. 23-35.

Leal, A. (1997). Proto-escrita, pré-escola: de novas práticas a novas teorias. In: G. Soares e M. Morais (Org.), *Alfabetização, leitura e escrita*. Natal: EDUFN, pp. 9-21.

## Bibliografia

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Libanêo, J. C. (2005). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: S. G. Pimenta & E. Guedin (Org), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, pp. 53-79.

Madanelo, O. M. (2003). *Estratégias de motivação para a leitura na aula de Língua Portuguesa: uma perspectiva de Supervisão*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, J. B. (2004). Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, nº 26, pp. 85-94.

MEC. (1999). Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC.

MEC. (2001a). Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores. Guia de Orientações Metodológicas Gerais*. Brasília: MEC.

MEC. (2001b). Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de formação de professores Alfabetizadores. Guia do formador.*, m., 1., Brasília: MEC.

MEC. (2001c). Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de formação de professores Alfabetizadores. Documento de apresentação*. Brasília: MEC.

Medeiros, R. M. (2000). *O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

## Bibliografia

Meira, S. (2004). Formação do Professor Alfabetizador pelo Profa: avaliação do programa. Dissertação de Doutorado (não publicada). Campinas: Universidade Católica de Campinas.

Moreira, M. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino de inglês: processo de (co)construção de conhecimento profissional*. Dissertação de Doutorado (não publicada). Universidade do Minho.

Mortatti, M. (2000). Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, Nov., nº 52, pp. 41-54.

Mortatti, M. (2006a). *Construtivismo e interacionismo*. (Disponível em <[www.fae.ufmg.br/Ceale/menu\\_abas/noticias/entrevistas/2006/marco\\_2006/noticia.2006-03](http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas/2006/marco_2006/noticia.2006-03)> Acesso em 08 de Março de 2007).

Mortatti, M. (2006b). História dos métodos de alfabetização no Brasil. (Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)> Acesso em 09 de Março de 2007).

Nemirovsky, M. (2002). O ensino da linguagem escrita. Porto Alegre: Artemed.

Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, Vol. 1, nº 3, pp.1-5.

Nóvoa, A. (1991a). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. *Revista Inovação.*, vol. 4, nº 1-3, pp.63-73.

Nóvoa, A. (1991b). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.15-38.

## Bibliografia

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. *In: A. Nóvoa (Org.). Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, pp. 11-30.

Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. *In: A. Nóvoa (Org.), Profissão professor.* Porto: Porto Editora, pp.13-34.

Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional.* Porto: ASA.

Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, pp.27-42.

Oliveira, M. L. R. (1996). A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, L & Oliveira, M. (1997). *O contexto supervisivo na formação de professores. Supervisão na Formação – contributos inovadores.* Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Universidade de Aveiro., pp. 170-175.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. *In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), A supervisão na formação de professores I: da sala à escola.* Porto: Porto Editora, pp.94-120.

Pedrosa de Jesus, M. H. T. (1995). As perguntas dos alunos como meio auxiliar de ensino/aprendizagem: contributos para uma prática auto-reflexiva. *In: I. Alarcão (Ed.), Supervisão de professores e inovação educacional.* Aveiro: CIDInE, pp. 127-133.

Pereira, L. (2003). Ler e escrever, na escola, com as crianças. *In: F. Viana; M. Martins & E. Coquet. (Coord.). Leitura, literatura e infantil e ilustração. Investigação e Prática docente.* Braga: Centro de estudos da criança da Universidade do Minho, pp. 1-10.

## Bibliografia

Pereira, L. (2004). Didática, letramento e formação de professores. *In: Revista Pedagógica Pátio.*, ano viii., nº 29., Fev/Abr., pp.57-60.

Pimenta, S. (2005a). Professor reflexivo: construindo uma critica. *In: S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e critica de um conceito.* São Paulo: Cortez, pp.17-52.

Pimenta, S. (2005b). Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: S. Pimenta (Org.), Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, pp. 15-34.

Pope, C & Mays, N. (1995). Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. *British Medical Journal*, nº 311, pp. 42-45.

Prefeitura Municipal de São Luís. (2003). Secretaria Municipal de Educação. *Resolução n. 17/05- Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos da Rede de Escolas Públicas Municipais c/ inclusão dos alunos a partir de 6 anos.* São Luís: Semed.

Prefeitura Municipal de São Luís (2004a). Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Programa “São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo”, *Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação.* São Luís: SEMED.

Prefeitura Municipal de São Luís. (2004b). Secretaria Municipal de Educação. Programa de Formação Continuada em Alfabetização- PROFA. *Coletânea do Cursista.*, m. iv., São Luís: SEMED.

Prefeitura Municipal de São Luís. (2005). Secretaria Municipal de Educação. CME- Câmara Municipal de Ensino Pré-Escolar e do 1º Grau- *Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos.* São Luís: SEMED.

## Bibliografia

Prefeitura Municipal de São Luís. (2006). Secretaria Municipal de Educação. Programa de Formação Continuada em Alfabetização. *Relatório de Actividades do PROFA referente ao período 2002-2006*. São Luís: SEMED.

Prefeitura Municipal de São Luís (2006). PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Disponível em <<http://www.semed.sãoluís.ma.gov.br/noticias/noticiasasp.cod232>> Acesso em 27 de Maio de 2006).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1996). *Manual de investigação em Ciências Sociais: trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. (2002). Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, vol. XI, nº 1, pp. 157-158.

Sawaya, S. (2000). Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Revista Educação e Pesquisa*, Jan./Jun., vol. 26, nº 1, pp. 67-81.

Sawaya, S. (2006). Práticas de leitura e escrita entre as crianças na pobreza urbana. (Disponível em <<http://www.hotopos.com/videtur18/Sandra.html>> Acesso em 10 de Abril de 2006).

Salgado, L. (1993). Literacia e aprendizagem da língua escrita. *Cadernos de trabalho*, nº 2., Universidade de Coimbra. Lousã: Pept.

Santos, S. (2004) formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. *Sitientibus*, Jul/Dez, nº 31, pp. 39-74.

Silva, E. (1998). *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Mercado das Letras.

## Bibliografia

Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI., nº 72, pp.89-109.

Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Soares, M. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, Set/Out/Nov/Dez, pp. 5-16.

Soares, M. (2000). *Letramento: um tema em três géneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (2002). O livro didático e a escolarização da leitura. *Entrevista*. (Disponível em <[http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevista/magda\\_soares](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevista/magda_soares)> Acesso em 08 Abril de 2007).

Soares, M. (2003a). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. (Disponível em <[www.anped.org.br/26/outrostextos](http://www.anped.org.br/26/outrostextos)> Acesso em 10 de Abril de 2006).

Soares, M. (2003b). A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*. Julho/Agosto. (Disponível em <[http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52\\_trecho.html](http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.html)> Acesso em 08 de Abril de 2007).

Soares, M. (2003c). O que é letramento. *Diário do Grande ABC*. (Disponível em <[http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/29\\_se08\\_2592](http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/29_se08_2592)> Acesso em 05 de Abril de 2007).

Soares, M. (2004a). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

Soares, M. (2004b). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pedagógica Pátio*, ano VIII., Fev./Abril., nº29, pp. 18-22.



## Bibliografia

Souza, J. (2007). Educação popular e movimentos sociais no Brasil. *In: R. Canário. (Org.), Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa, pp. 37-80.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.

Smolka, A. (1993). A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez.

Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na universidade de Aveiro. *In: I. Sá-Chaves (Org.). Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Editora Porto, pp. 107-117.

Sá-Chaves, I. (2000a). *Portfolios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000b). Nota de apresentação. *In: I. Sá-Chaves (Org.). Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 7-19.

Sá-Chaves, I. (2000c). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I; Duarte, I & Ferraz, M.(1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME- Departamento de Educação Básica.

## Bibliografia

Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *In: I. Sim-Sim. (Org). A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo básico. Caderno de formação de professores., nº 2., Porto., pp. 51-64.*

Teodoro, A. (1991). A formação contínua dos professores num contexto de reforma: pressupostos de uma posição. *In: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.39-59.

Tfouni, L. (2006). *Letramento e alfabetização.* São Paulo: Cortez.

Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. *In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), A supervisão na formação de professores I: da sala à escola.* Porto: Porto Editora, pp.19-92.

Weisz, T. (2006). *A alfabetização nunca termina.* (Disponível em <[http://www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0190/aberto/mt\\_120479.shtml](http://www.revistaescola.abril.com.br/edicoes/0190/aberto/mt_120479.shtml)> Acesso em 25 de Fevereiro de 2007).

Weisz, T. (2006). *Didática da leitura e da escrita: questões teóricas.* (Disponível em <[http://cenp.ed1unet.sp.gov.br/Letra\\_e\\_vida](http://cenp.ed1unet.sp.gov.br/Letra_e_vida)> Acesso em: 22 de Abril de 2006).

Xavier, M. E., Ribeiro, M. L. & Noronha, O. M. (1994). *História da educação: a escola no Brasil.* São Paulo: FTD.

Van Manem, J. (1979). *Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface.* *Administrative Science Quarterly.*, vol. 24, nº 4, pp. 520-550.

Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia: implicações discursivas e análise da interação. *In: I. Alarcão (Ed.). Supervisão de professores e inovação educacional.* Aveiro: CIDInE, pp.55-68.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. *In: F. Vieira*

## **Bibliografia**

(Org). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp.15-44.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto alegre: Bookman.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



## **ANEXO 1**

**Notas de campo das sessões de formação com os professores do Programa  
de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) São Luís, Ma  
(Brasil)**



**1ª Observação da sessão de formação das professoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Dia 25 de Setembro de 2006.**

**Duração: 4 horas**

**Formadora: Socorro**

- A leitura do caderno de registro é uma ferramenta valiosa que serve para a professora investir individualmente na sua condição de leitora e escritora, bem como, de espelho reflexivo do seu desenvolvimento profissional porque retrata seus avanços e dificuldades na produção escrita, através da exposição de idéias e concepções sobre os conteúdos abordados e discutidos na formação.

- Portanto, o caderno de registro tem uma função mediadora entre formadora e professoras e, por seu intermédio, é possível a formadora avaliar e acompanhar o desenvolvimento da professora pela forma como planeja e conduz os trabalhos da formação.

- Este registro permite à formadora refletir sobre o grau e o nível de reflexão das formandas, favorecendo a elaboração de uma análise avaliativa mais organizada e sistematizada da sua formação. (Guia do Formador. vol. i., p. 23- 25).

- Na realização de trabalho de grupo a formadora discute com as professoras questões específicas do conteúdo da formação.

“Faço o Profa para melhorar a minha prática, eu me pergunto, me angustio e o Profa me ajuda a resolver algumas questões” (fala de uma professora cursista).

**2ª Observação da sessão de formação das professoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Dia: 02 de Outubro de 2006.**

**Duração: 4 horas**

**Formadora: Luziane**

- Como comumente acontece nas sessões de formação a pauta foi escrita no quadro branco pela formadora para ser reconhecida e discutida com as professoras;
- A rede de idéias propôs a socialização e discussão dos registros e anotações pessoais sobre a realização da atividade de revisão de textos, mas não foi viabilizada devido à paralisação dos professores;
- Organização de grupos para a análise comparativa das concepções tradicionais e progressistas das atividades de cópia, ditado e leitura oral;
- A formadora acompanhou os grupos no momento dos trabalhos de grupo, colocando questões sobre a atividade proposta;
- A formadora intercalou a discussão da análise comparativa das concepções tradicional e construtivista do uso da cópia, ditado e leitura em voz alta com o conteúdo do programa de vídeo, propondo a reflexão e a reformulação das idéias registradas pelas professoras, caso fosse necessário e, posteriormente, indicou uma leitura complementar do manual de conteúdos do Programa;
- A idéia central do estudo ficou sendo que: “as práticas tradicionais são aquelas enraizadas no nosso fazer.”
- Foram expostas as reflexões do grupo, onde as professoras refizeram algumas concepções, concordando ou discordando de algumas idéias que foram debatidas. Nas discussões a formadora esteve sempre presente, fomentando o diálogo e a participação de todo o grupo, embora houveram participações isoladas de algumas professoras.
- Foi realizado o momento de avaliação da unidade de estudo, no qual as professoras em pequenos grupos analisaram o conteúdo trabalhado no módulo II. A actividade avaliativa



## **Anexos**

geralmente é retomada no encontro seguinte, onde a formadora emite uma apreciação crítica e cria a oportunidade de discutir algumas questões que ficaram pendentes nos conteúdos.

**3ª Observação da sessão de formação das professoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Dia 10 de Outubro de 2006.**

**Duração: 4 horas**

**Formadora: Socorro**

- A pauta do encontro contempla as atividades permanentes do PROFA;
- A pauta do encontro destacou no ciclo de alfabetização, a formação do grupo de apoio pedagógico (grupo construído pelos diversos profissionais da escola para o alcance da aprendizagem do aluno com dificuldades específicas de lecto-escrita durante o ano lectivo de 2006).
- A entrega da devolutiva e retomada dos conteúdos da avaliação do módulo II:
- A formadora seleccionou três avaliações para análise conjunta das respostas das formandas, focalizando os aspectos:
  - Do planeamento da actividade de leitura/escrita;
  - Dos conteúdos da formação trabalhados nos módulos I e II;
  - A formação de agrupamentos dos alunos;
  - As perguntas pedagógicas que a professora fez para encaminhar a resposta do aluno;
  - O papel da intervenção/mediação da professora durante a actividade;
  - As estratégias de leitura/escrita que a professora utilizou.
- A formadora discutiu com as professoras sobre os conhecimentos que possuem sobre o planeamento didático e as formas de agrupamentos nas actividades de lecto-escrita, fazendo a retomada de conteúdos e antecipando outros que ainda não foram abordados na formação.
- A formadora pré-seleccionou com o grupo de formadoras da SEMED os conteúdos que iriam ser abordados na actividade avaliativa, esclarecendo idéias e pontos de vista;
- A discussão sobre o ciclo da alfabetização fomentou o conflito de idéias entre as professoras e a formadora. Segundo as professoras a constituição e aceitação do grupo de apoio pedagógico e da forma de organização escolar em ciclos de aprendizagem vem

## Anexos

acontecendo de forma confusa e assistemática na escola e sendo mal entendida pelos profissionais e pela família do aluno.

- Para as professoras um melhor posicionamento e esclarecimento da SEMED, através de técnicos e especialistas no assunto poderia amenizar os problemas e compartilhar as soluções possíveis naquele terreno. Como falou uma das professoras: “ torna-se muito difícil para nós na escola implementar as mudanças que são criadas e inventadas na Secretaria de Educação”.
- Outro depoimento de um professor sobre o assunto destaca que: “ nós temos buscado conhecer e aprender com as novas situações de alfabetização que são colocadas na sala de aula, no entanto, as mudanças trazidas com a implantação do ciclo de alfabetização requer novas investidas e teremos que começar tudo de novo, o que a gente percebe é que todos estes cursos que a SEMED promove não tem gerado mudanças na prática profissional”.
- Pode-se verificar por este depoimento que, se as professoras têm buscado solucionar os problemas emergentes da prática com a formação adquirida no PROFA, a criação do Ciclo de Alfabetização veio tornar ainda mais complexa esta tarefa, sugerindo para a superação das dificuldades um maior apoio dos profissionais com experiência no assunto como concluiu um professor: “não basta ter todo o conhecimento adquirido no PROFA se a situação do ciclo requer outras questões didáticas e pedagógicas da nossa profissão”.
- Sobre isto algumas formadoras pensam que realmente a Secretaria precisa avançar nas discussões sobre o ciclo de alfabetização e para isso precisam ter maiores esclarecimentos, formação e supervisão de profissionais mais experientes no assunto, pois segundo elas é uma nova realidade que aparece nas formações do Profa e não dá mais para adiar o seu estudo.
- Presença na formação de estratégias supervisivas estudadas pela Profa. Isabel Alarcão.
- O programa de vídeo destacou na avaliação, a monitorização contínua do processo de ensino/aprendizagem, o apoio diferenciado e o ajustamento do ensino como aspectos que são favoráveis à aprendizagem dos alunos;
- O trabalho pessoal destacou o sentido da leitura na escola, que deve atender os propósitos didáticos e dos alunos, a gestão do tempo, a apresentação dos conteúdos e a organização das atividades, considerando o grupo de apoio pedagógico.

**4ª Observação da sessão de formação das professoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Dia: 16 de Outubro de 2006.**

**Duração: 4 horas**

**Formadora: Luziane**

- A formadora condensou duas pautas de estudo devido a falta do encontro na semana anterior com o grupo;
- A pauta obedeceu às atividades permanentes do Programa de formação;
  - Leitura compartilhada;
  - Rede de idéias;
  - Discussão do programa de vídeo sobre a avaliação
  - Trabalho pessoal
- “O curso de Didáctica da alfabetização é o Profa mais curtinho direccionado para os professores do ciclo de alfabetização composto de 1ª etapa com alunos de 6 anos; a 2ª etapa de alunos com 7 anos e a 3ª etapa com alunos de 8 anos” (fala da formadora Luziane);
- A análise dos planeamentos de aula destacou as atividades de lecto-escrita de Listas, Nomes Próprios e Textos que os alunos sabem de cor.
- Discussão de aspectos que precisam ser melhorados pelas professoras cursistas ao analisarem uma atividade de lecto-escrita. Para que promova uma boa situação de aprendizagem a atividade de lecto-escrita deve obedecer aos princípios de máxima circulação de informação para o aluno; que ponha em jogo o que sabe e que a unidade de estudo seja o texto.
- A formadora fomenta a reflexão sobre a tarefa de avaliação apresentada, criticando e ampliando os aspectos relacionados com os princípios que contempla uma boa situação de lecto-escrita;
- O grupo de formadoras discutiu as avaliações em conjunto, no entanto, cada dupla optou por discutir aspectos diferenciados, conforme o grupo de estudo;

- Uma professora levantou a questão da aprendizagem perceptiva, destacando que este tipo de atividade sofre críticas na formação mas, que aplica na sua sala de aula.
- A formadora interveio na fala da professora dizendo que este tipo de aprendizagem é importante para o conhecimento de letras iniciais de palavras e do alfabeto mas, que não deve-se ficar somente nesta abordagem com a criança; ressaltou a importância do texto como objecto sócio-cultural na aprendizagem da lecto-escrita e deu exemplos de situações onde a mesma tarefa pode ser utilizada mas, promovendo a reflexão das hipóteses de escrita pela intervenção/mediação da professora.
- Uma outra professora cursista falou de uma atividade que realizou com os alunos contendo sílabas complexas e problemas ortográficos, identificando na forma como fez a sua intervenção junto ao aluno como sendo uma atividade perceptiva da linguagem escrita.
- O programa de vídeo mostrou o emprego de atividades de lecto-escrita de alunos que o grupo destacou como importante na formação porque promove o espelhamento dos problemas vividos por outros professores.
- O grupo destacou que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem do aluno e que sirva para reorientação da prática formadora e da prática docente;
- Foi ressaltado pelas professoras que a discussão na formação é muito importante para desmistificar situações e problemas da prática pedagógica;
- Uma professora disse que o conteúdo da formação continuada deve partir e se aproximar dos problemas da escola e não ficar fechadas na sala do PROFA;

**5ª Observação da sessão de formação das professoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Dia 17 de Outubro de 2006.**

**Duração: 4 horas**

**Formadora: Luziane**

- São colocadas questões para as professoras responderem com base na leitura de textos do manual do formando sobre a metodologia de projectos didácticos.
- A formadora começa explorando os conhecimentos prévios das professoras com perguntas sobre o objetivo e a utilidade do trabalho com projectos didácticos para os processos de lecto-escrita;
- A formadora teve dificuldades de explorar o tema com as professoras usou a estratégia do questionamento dos projectos realizados na própria sala de aula e algumas professoras comentaram as suas experiências;
- No final da sessão a formadora retomou os conhecimentos prévios das cursistas, ampliando-os de acordo com o que foi estudado e discutido pelo grupo.

**6ª Observação da sessão de formação das professoras do Programa de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Data: 07 de Novembro.**

**Duração: 4 horas**

**Formadora: Luziane**

- O encontro foi marcado pela análise e discussão do desenvolvimento de projectos de leitura e escrita na escola;
- As professoras expressaram as dificuldades de desenvolver os projectos sugeridos na formação por causa da paralisação das suas atividades no mês de Setembro, inviabilizando a entrega dos registros no prazo estipulado pela formadora;
- Uma saída encontrada para a entrega do registro da actividade foi a aceitação das experiências com projectos didáticos que estavam sendo desenvolvidas nas escolas, responsabilizando as professoras de focalizarem nessas análises somente os processos de lecto-escrita dos alunos;
- A formadora pediu às professoras a escrita de uma meta-reflexão da actividade com o projeto porque acredita que algumas questões relativas ao seu objectivo, desenvolvimento e intervenção junto ao aluno podem ser repensadas e aprofundadas;
- Destacaram neste tipo de atividade pedagógica a promoção de uma maior autonomia e capacidade intelectual de alunos e professores das situações que surgem do próprio convívio da escola e a garantia de práticas e de realidades transformadas.
- A formadora comentou sobre a importância da formação continuada em serviço para a identificação da mudança na prática da professora, porque no ambiente escolar o profissional têm a oportunidade de fazer, refazer e confrontar a aplicação dos saberes e conteúdos da formação com a sua própria experiência de trabalho, sendo aquela um laboratório para si.
- Desta forma, o curso de formação do PROFA somente poderá ser validado e ter importância enquanto política pública se conseguir, de forma efectiva, atingir o desenvolvimento do aluno na escola.

**7ª Observação- formação continuada de professores na Unidade de Educação Básica**

**Professor Rubem Goulart.**

**Duração: 4 horas**

**Dia: 18 de Novembro de 2006.**

- ✚ A reunião foi para discutir sobre o Projecto Político Pedagógico da escola com os professores;
- ✚ Inicialmente a formadora fez uma leitura em voz alta e ficou determinado que um membro do grupo ficaria responsável pelo registro reflexivo do encontro;
- ✚ O trabalho de sistematização do projeto político pedagógico foi encaminhado por questões orientadoras que foram colocadas aos profissionais da escola no ano de 2004;
- ✚ Foi pedido que os professores fizessem a discussão das respostas obtidas, concordando ou discordando delas;
- ✚ Uma professora se perguntou se neste caso não seria importante a presença dos pais e dos alunos na discussão, uma vez que são segmentos importantes no processo de construção do PPP da escola;
- ✚ Um especialista respondeu que os trabalhos com estes segmentos serão realizados em outra altura, juntando-se ao deste encontro posteriormente;
- ✚ As professoras do ciclo de alfabetização discutiram e acrescentaram alguns aspectos às respostas obtidas no grupo, ressaltando a importância da família do aluno no processo de ensino-aprendizagem da criança.
- ✚ Posteriormente, as conclusões foram expostas no grupo de professores, onde novamente foram discutidas as questões geradoras, principalmente sobre o papel da família e da comunidade na vida da escola.



## **ANEXO 2**

**Notas de campo das sessões de estudo com as formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) São Luís, Ma (Brasil)**



**1ª Observação da sessão de estudo das formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Duração: 4 horas**

**Dia: 28 de Setembro de 2006**

- ✚ As formadoras discutem a reformulação de pautas dos próximos encontros e trocam experiências, materiais didático-pedagógicos e actividades que foram usadas em outros cursos de formação promovidos pela SEMED;
- ✚ Os outros cursos atingem a mesma clientela de professoras da Rede de Ensino e envolveram os processos de lecto-escrita;
- ✚ Pode-se afirmar que, o grupo de formadoras do PROFA tem uma grande contribuição na formação dos profissionais da Rede de Ensino Municipal no que diz respeito à leitura e a escrita pela importância que o grupo assume diante de outros grupos de profissionais.

**2ª Observação da sessão de estudo das formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Duração: 4 horas**

**Dia: 05 de Outubro de 2006.**

- ✚ O grupo de formadoras discutiu sobre as avaliações realizadas pelas professoras, tirando dúvidas e esclarecendo os assuntos que foram abordados na unidade de estudo II.
- ✚ Segundo as formadoras, a atividade avaliativa é realizada com base em problemas criados no contexto da sala de aula. Destacaram no planeamento de aula para as cursistas analisarem a formação de agrupamentos, o tipo de pergunta proposto; se o enunciado estava fácil e coerente com a hipótese de lecto-escrita do aluno e se a resolução da tarefa estava clara para o aluno.
- ✚ O papel das formadoras na avaliação segundo o documento do Profa é acompanhar a experiência do professor, seu desenvolvimento e fazer o monitoramento das suas aprendizagens.
- ✚ A perspectiva de avaliação do Programa de formação (PROFA) tem um cariz construtivista, de aprendizagem contínua em que o professor é confrontado com um situação da prática alfabetizadora e tem que analisar, ampliar e fazer uma adequação da mesma, transformando-a em uma atividade adequada e promotora de aprendizagem para aluno. Desta forma, a tarefa avaliativa promove um momento a mais do professor por em jogo os conhecimentos teóricos que adquiriu na formação;
- ✚ Assim, com um duplo objetivo as práticas das formandas e das formadoras são avaliadas. As formandas pela análise das respostas e as formadoras pela elaboração de uma devolutiva organizada, questionando aspectos que as professoras poderiam ter avançado.
- ✚ A discussão da atividade avaliativa fez a retomada de conteúdos estudados e a antecipação de conteúdos não estudados.

**3ª Observação da sessão de estudo das formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Duração: 4 horas**

**Dia: 14 de Outubro de 2006.**




- ✚ Foi mencionada a necessidade do PROFA de incluir temáticas sobre o grupo de apoio pedagógico nas escolas no ano de 2007.
- ✚ Segundo o grupo de formadoras muitos esforços estão sendo feitos para contextualizar os conteúdos do PROFA na realidade maranhense, no entanto, destacaram que tem sido pouca a inclusão dos conhecimentos pessoais e profissionais das professoras nas discussões e reflexões nos encontros de estudo;
- ✚ De outro lado, os professores reclamaram da maneira top-down que o Programa de Formação (PROFA) é conduzido pela Secretaria de Educação (SEMED);
- ✚ A opção do trabalho em dupla tem favorecido a troca de experiências pessoais e profissionais e a obtenção de um maior entrosamento do grupo de formadoras. Destacaram a importância do grupo ser constituído por professoras e especialistas da educação, sendo esta a mais-valia para a construção dos conhecimentos didáticos-pedagógicos da formação que é dada.

**4ª Observação- formação continuada de coordenadores da Educação de Jovens e Adultos – EJA com a participação do grupo de formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Duração: 4 horas**

**Data: 09 de Novembro de 2006.**




**Formadora: Roseane**

-  O objetivo deste encontro era trabalhar com os coordenadores das escolas a reflexão e a produção de boas situações de atividades de lecto-escrita para os alunos adultos com dificuldades no processo de alfabetização. As actividades e os conteúdos foram previamente discutidos e seleccionados com o grupo de formadoras do PROFA e o grupo de coordenadores da SEMED/EJA;
-  As estratégias formativas adoptadas pela formadora são as mesmas sugeridas pelo Profa, tais como leitura de um texto em voz alta pela formadora, leitura, análise e discussão de atividades que foram realizadas com jovens e adultos e uma posterior reflexão da sua adequação, considerando a hipótese de escrita e a forma de agrupamentos dos alunos;
-  A presença do grupo de formadoras do PROFA como colaboradoras na sessão de estudo foi justificada pelos coordenadores para estes profissionais o grupo do PROFA possui um conhecimento mais consistente e aprofundado das temáticas discutidas na formação da professora alfabetizadora, sendo portanto, fulcral a sua assistência didático-pedagógica neste trabalho.

**5ª Observação- formação continuada de coordenadores com a participação das formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

**Duração: 4 horas**

**Data: 24 de Novembro de 2006.**

-  Discussão da organização do ciclo de alfabetização que perpassa os caminhos da formação profissional;
-  A operacionalização do planeamento na escola vislumbra o que deve ser o ciclo de alfabetização; este deve ser participativo;
-  A transposição didáctica deve ser uma preocupação do professor. Todos os conteúdos do ciclo de alfabetização devem ser trabalhados mas, o que tem sido observado é que há um predomínio do ensino da lecto-escrita sobre os demais conteúdos que implica um equívoco pois, a directriz dos PCN'S diz que a linguagem deve ser o eixo norteador do processo de alfabetização mas, não diz que os outros conteúdos devem ser ignorados ou retirados do processo ensino/aprendizagem.





### **ANEXO 3**

**Notas de campo das aulas da professora na Unidade de Educação Básica**  
**Professor Rubem Goulart**



**1ª Observação da aula da professora**  
**Unidade de Educação Básica Professor Rubem Goulart**  
**Duração: 4 horas**  
**Dia: 18 de Outubro de 2006.**

- ❖ Os alunos observados encontram-se na 1ª etapa do ciclo de alfabetização.
- ❖ Realização de atividade de lecto-escrita de uma dedicatória do livro de parlendas do projeto que a escola está desenvolvendo “navegando pelos caminhos da leitura e da escrita”.
- ❖ A professora registrou as idéias dos alunos no quadro branco, modificando o texto conforme a sua intervenção, depois os alunos registraram o texto final no caderno.
- ❖ A professora entregou livros paradidáticos para os alunos que iam terminando a tarefa de registro no caderno. Segundo a professora: “os alunos assim, lendo livros ficam mais calmos e quietos”.

**2ª Observação da aula da professora**  
**Unidade de Educação Básica Professor Rubem Goulart**  
**Duração: 4 horas**  
**Dia: 31 de Outubro de 2006.**

- ❖ Foi feita a leitura informativa da história da bruxa Salomé pela professora;
- ❖ Depois da leitura as crianças ilustraram a história no caderno de desenho. Nesta atividades os alunos demonstraram estar acostumadas com a forma de condução do trabalho da professora;
- ❖ A atividade de escrita foi de uma receita de bruxaria. Os alunos demonstraram já ter tido conhecimento sobre o género textual trabalhado. Segundo a professora este género é bastante recorrente nas turmas de alfabetização pela facilidade e convívio que as crianças têm com receitas na vida familiar;
- ❖ A chamada de nomes da turma é feita diariamente em conjunto, onde o aluno identifica o seu nome em fichas que estão fixadas num mural no canto da sala;
- ❖ A professora utilizou a atividade com nomes para trabalhar conteúdos da área da matemática como o número de alunos presentes e faltosos e a soma das quantidades;

**3ª Observação da aula da professora**  
**Unidade de Educação Básica Professor Rubem Goulart**  
**Duração: 4 horas**  
**Data: 01 Novembro de 2006.**

- ❖ A professora retomou um tema anteriormente estudado pela turma e iniciou a escrita de um convite para uma festa do dia das bruxas;
- ❖ Antes da escrita do convite a professora questionou os alunos sobre suas experiências com este gênero textual, fazendo perguntas sobre como, quando e porque é utilizado e que elementos escritos contém num convite. O tema trabalhado na aula despertou grande interesse das crianças que expressaram as suas vivências sobre festas, convites e histórias de bruxas.
- ❖ Depois a professora escreveu o texto do convite no quadro e os alunos copiaram no caderno.

#### **4ª Observação da aula da professora**

**Unidade de Educação Básica Professor Rubem Goulart**

**Duração: 4 horas**

**Data: 13 de novembro de 2006.**

- ❖ A professora fez a correção da tarefa que foi para casa na aula anterior, destacando a escrita, o número de letras e sílabas das palavras;
- ❖ Posteriormente, as professoras juntaram as turmas de alunos da 1ª etapa e fizeram a leitura informativa de um texto sobre a Proclamação da República;
- ❖ O encaminhamento da atividade foi:
- ❖ 1º- As professoras fizeram a contextualização do assunto com perguntas de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos;
- ❖ As crianças não participaram muito na tarefa porque o texto foi demasiado complexo e a professora teve que parar de vez em quando para chamar a atenção dos alunos que estavam conversando ou que ficaram dispersos durante a leitura, quebrando o ritmo da aula;
- ❖ O texto foi longo e de difícil compreensão dos alunos;
- ❖ 2º - Uma das professoras escreveu e explorou a letra do hino da República no quadro branco e, conforme, ia apontando as palavras as crianças repetiram a leitura;
- ❖ Depois acompanharam o canto do hino no Cd.

**5ª Observação da aula da professora**  
**Unidade de Educação Básica Professor Rubem Goulart**  
**Duração: 4 horas**  
**Dia: 16 de Novembro de 2006.**

- ❖ A professora começa com a actividade da agenda para casa;
- ❖ Faz a continuação de actividades da semana da Proclamação da República com as duas turmas;
- ❖ Trabalha a leitura informativa do dia da bandeira nacional, contextualizando os conhecimentos dos alunos;
- ❖ Os alunos acompanham a letra do hino da bandeira pelo cd.

**6ª Observação da aula da professora**

**Unidade de Educação Básica Professor Rubem Goulart**

**Duração: 4 horas**

**Data: 21 de Novembro de 2006.**

- ❖ As turmas de alfabetização 1ª etapa foram reunidas para a realização da actividade de leitura informativa;
- ❖ A professora fez a leitura informativa sobre o Projecto “Cidadania também se aprende na escola”.
- ❖ O objetivo da leitura informativa foi contextualizar o tema do projecto que iria ser desenvolvido na escola;
- ❖ Depois exploraram as idéias dos alunos sobre o assunto mas, não obtiveram muito êxito na forma como tentaram, porque fizeram muito com base no texto que leram;
- ❖ Obtiveram melhores respostas quando exploraram as vivências do contexto sócio-culturais dos alunos.
- ❖ Os alunos foram para o pátio ensaiar a música cidadão para ser cantada durante a realização do projecto.



**7ª Observação da aula da professora**  
**Unidade de Educação Básica Professor Rubem Goulart**  
**Duração: 4 horas**  
**Dia: 22 de Novembro de 2006.**

- ❖ As professoras juntaram as turmas para as aulas de reforço sugeridas pelo PROFA como parte do trabalho do grupo de apoio pedagógico da escola;
- ❖ As aulas de reforço tem o objetivo de ajudar ou recuperar a aprendizagem dos alunos que apresentam grandes dificuldades nos processos de lecto-escrita, onde é sugerido que sejam trabalhados textos que os alunos sabem de cor;
- ❖ Os grupos de alunos foram formados conforme as suas hipóteses de escrita. Deste modo, formou-se dois grupos: um de alunos pré-silábicos com silábico sem valor sonoro e outro de alunos silábicos com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabéticos;
- ❖ A professora escreveu o texto da música escravos de Jó no quadro, fez a leitura apontando as palavras e os alunos repetiram;
- ❖ Explorou a leitura individual com os alunos, chamando-os para identificar no quadro as palavras que conseguiam ler de cor, identificasse as letras inicial e final e escrevesse o número de letras da palavra;
- ❖ Com os alunos que conseguiram a professora ampliou a tarefa com a escrita de outras palavras conhecidas no caderno.



## **ANEXO 4**

### **Protocolo de entrevista (1) à professora**



**Legenda:**

**Pesq.**

**Pesquisadora**

**Prof.**

**Professor(a) entrevistado(a)**

**...**

**Pausa mais prolongada**

**(...)**

**Cortes no discurso do professor ou do  
aluno**



**Protocolo de entrevista (1) à professora**

**Data: 20 de Outubro 2006**

**Duração: 60 minutos**

**Pesq:** Pretendemos com esta entrevista fazer uma recolha de informações de partida das percepções da professora sobre a formação do programa e os conteúdos, estratégias e actividades que usa na sua prática. Ressaltamos que as informações obtidas na mesma servirão para a elaboração da minha tese de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro–Portugal. Agradecemos também a sua disponibilidade e garantimos a total confidencialidade das declarações que nos prestar. Pedimos, ainda, se nos permite, gravar a entrevista em suporte de áudio.

**Prof.:** Bom...então vamos lá!

**Pesq:** Agora, gostaria de saber qual a sua idade (...)

**Prof.:** 28 anos

**Pesq:** Há quantos anos trabalha na educação?

**Prof.:** Bem, em escola são...6 anos. Trabalhei 3 anos em uma creche, mas como auxiliar de enfermagem e administrativo da instituição.

**Pesq:** E na alfabetização trabalha há quanto tempo?

**Prof.:** 2 anos

**Pesq:** Sua situação profissional na Prefeitura hoje qual é?

**Prof.:** Eu tenho cargo de professora

**Pesq:** É concursada? Contratada?

**Prof.:** Sou concursada, passei do período probatório e já estou efetiva no quadro.

**Pesq:** Sua formação académica?

**Prof.:** Tenho Especialização em Educação Infantil e estou concluindo o curso de Orientação e Supervisão em Gestão Escolar. A minha área de identificação na verdade é com a Educação

Infantil, mas como na rede não foi possível me disponibilizarem para a área da Educação Infantil optei por trabalhar com as crianças de 6 anos, até mesmo devido a minha formação no momento.

**Pesq:** Sei de antemão que a professora participou do programa de formação do PROFA, então eu gostaria de saber que contribuições este programa trouxe para a sua prática actual?

**Prof.:** Bom, o PROFA é um programa muito bom, idealizado por pessoas que não são da nossa realidade são de fora e o que a gente pode pegar de melhor são as atividades de leitura e escrita que ele propõe às crianças. Porém, a gente percebe que os programas de vídeo apresentados fogem muito da nossa realidade, tem a questão da indisciplina das crianças na sala de aula e lá nos programas de vídeo a gente vê todas sentadinhas, respondendo as perguntas dos professores só que, quando vamos aplicar este procedimento na nossa realidade sentimos muita dificuldade. Mas, inserindo a prática de leitura, de conhecer o nível de leitura e escrita das crianças é muito bom. E um dos entraves que a gente enfrenta quando trabalha a proposta do programa é quanto à família porque ela veio de uma geração diferente da nossa, de um ensino tradicional, do quadro de giz, de fazer cópia, de fazer leitura oral do texto...são concepções diferentes que a gente sente dificuldade de transmitir para a família. A gente vem desenvolvendo isso nas reuniões, mas a maioria das famílias tem faltado e quando a gente está aplicando os pais reclamam que na época deles não era assim e que não sabem fazer, mas também, não me procuram para que a gente possa dar esta nova orientação. Este é um dos maiores entraves que a gente sente para aplicar as atividades do programa de formação na escola. A base do nosso trabalho é com as listas, partindo do contexto que a criança está inserida e a coisa que está mais próxima dela é o seu próprio nome e o nome dos colegas, então isto vai fazendo com que a criança entre neste processo de alfabetização com muito mais facilidade, mas a gente tem estes entraves com a família (...)

**Pesq:** Há quantos anos fez a formação do PROFA?

**Prof.:** Fiz em 2004, tem só dois anos.

**Pesq:** E fez outras formações além do PROFA?

**Prof.:** Eu estou fazendo o Pró-Letramento em Matemática e, posteriormente vou fazer o de Português porque a priori eu já tinha feito a minha inscrição, mas o meu objectivo era fazer o de Português para que me desse mais embasamento, então tem as formações, os seminários e a gente participa.



**Pesq:** E as formações da escola?

**Prof.:** Na escola eu participo da formação continuada, onde temos a oportunidade de encaminhar propostas para serem trabalhadas durante o ano letivo de 2007.

**Pesq:** Como concebe as formações da escola e a do PROFA, na sua opinião, elas convergem ou divergem?

**Prof.:** Não. Graças a Deus a Rede Municipal tem convergido para o mesmo caminho, para o propósito da alfabetização. Tem um programa maior que é o São Luís te quero lendo e escrevendo, no qual a maioria das atividades estão voltadas para a questão da alfabetização realmente.

**Pesq:** Então, professora quais os grandes ou o grande impacto que este programa teve na forma como vem conduzindo o seu trabalho com a turma, na sua postura como alfabetizadora?

**Prof.:** Ele trouxe para a gente realmente uma gama de conteúdos diversificados porque a gente para ensinar não parte mais só da letra, mas de um texto completo, de textos que as crianças sabem de cor e isso possibilita uma melhor aprendizagem...O impacto é com relação aos recursos materiais, o espaço de sala de aula, porque enquanto prática de Educação Infantil percebo que é mais gostoso trabalhar com a criança sentada no chão, assim ela pode socializar bem melhor, mas a escola não tem espaço. Tem a questão dos materiais que a gente corre sempre atrás, porque tem materiais que nem sempre dá para confeccionar, mas que a gente precisa para que realmente o trabalho de alfabetização tenha melhor qualidade. A questão do recurso didático de pesquisa que também não temos, a escola não tem uma biblioteca para a gente levar os alunos para entrar neste mundo da leitura e da escrita, para estar compartilhando realmente os momentos de leitura e escrita, os livros paradidáticos e didáticos a gente precisa para que o aluno pesquise, porque eles estão entrando num outro rumo, de uma alfabetização mais significativa, buscando associar a alfabetização com o letramento...Hoje já temos recebido algumas propostas de livros específicos para trabalhar na etapa de 6 anos, mas só este ano é que conseguimos selecionar um na área da alfabetização, que vamos utilizar no ano que vem, quer dizer, vai ficar um pouco dissociado das outras disciplinas e vamos ter que fazer a interdisciplinaridade entre elas. Nós queríamos ter pelo menos o livro de Português e o de Matemática, porque a gente sabe das dificuldades dos alunos...Os materiais didáticos que o município dá só chegam no segundo semestre e a

maioria das crianças não recebe a bolsa do programa do governo e a gente não pode exigir demais da família e o material básico a criança não traz para a escola que é o lápis, o caderno, a borracha, um apontador e uma caderneta de anotações que é o veículo de informação entre a escola e a família. A gente tem percebido estas questões como entraves realmente para a melhoria da qualidade do ensino.

**Pesq:** Professora, diante de todas estas dificuldades que falou das diferenças entre o programa de formação e a sua realidade, diga um ensinamento que aprendeu na formação do PROFA que não adota e outro que adota na prática?

**Prof.:** O ensinamento que adoto na prática é a leitura de listas, apresentação de textos que a criança conhece de cor, que vêm do repertório do próprio aluno, eu rejeito o fazer por fazer a cópia, ela tem que ter sentido utilizamos, ainda, o caderno de caligrafia porque a maioria das crianças que entra na primeira etapa do ciclo de alfabetização não passa pela Educação Infantil de qualidade ou às vezes, nem passa de forma alguma e acredito que a Educação Infantil é a base da formação psicomotora da criança, a coordenação motora fina e grossa é que são as bases que tem que ser trabalhadas e, se elas não passaram por isso temos que estar adaptando no início do ano letivo atividades de recorte, de colagem, de rasgar papel realmente para ir trabalhando a coordenação motora fina que é base para o processo de escrita e que a maioria das crianças não tem...A questão dos textos que a gente trabalha, os de listas como disse, os jogos que a própria criança confecciona para trabalhar as questões de leitura e escrita, os agrupamentos produtivos juntando os pré-silábicos com os silábicos e unindo as proximidades da leitura e escrita, das hipóteses que elas tem e esta troca favorece realmente o desenvolvimento da criança. Uma coisa importante que aprendi dentro do PROFA foi trabalhar aproximando a heterogeneidade das crianças para de tal forma congregar realmente o desempenho e o desenvolvimento delas (...).

**Pesq:** Agora vamos falar do seu papel na alfabetização das crianças. Que papel tem neste processo?

**Prof.:** Nosso papel é de mediadora do processo de alfabetização, porque por mais escasso que seja o ambiente familiar da criança ela sempre entra em contato com placas, com rótulos que vem da sua casa, ou que ela absorve das ruas, os slogans, então, tudo isso faz com que ela entre no contexto de letramento e isso a gente tem que ir resgatando. Neste caso, eu estou sendo a mediadora do processo de alfabetização dela, eu vou lá e vejo o que a criança tem de

conhecimentos prévios, as experiências que ela passa dentro da família e resgato dentro da escola. É uma mediação importante que a professora tem que fazer.

**Pesq:** A professora mencionou anteriormente que uma das grandes dificuldades em alfabetizar as crianças tem sido a família. Tem uma outra dificuldade além desta?

**Prof.:** A questão da participação das crianças a gente tem percebido que no decorrer do ano elas têm se concentrado menos nas atividades, tem muitas que tem preguiça realmente de fazer um bom trabalho na escola. No dia-a-dia as mães chegam e falam para a gente que não sabe mais o que fazer com o filho porque ele é preguiçoso e a gente tem percebido realmente uma falta de estímulo e não sabe o que fazer. A questão da estimulação que a criança tem para desenvolver as atividades e a questão da indisciplina influencia muito, porque um aluno faz uma bobagem na sala de aula e aí chama a atenção dos outros, perdem a concentração e atrapalha a aula (...).

**Pesq:** Com relação aos materiais de leitura e escrita, quais costuma utilizar nas suas aulas?

**Prof.:** Sempre uso mais os cartazes e o próprio quadro branco, porque são os únicos disponíveis, infelizmente... Das professoras da escola apenas eu tenho um quadro branco, tive que passar por um otorrinolaringologista porque eu estava sentindo muito a minha garganta, então ele me deu um atestado e disse que se eu continuasse usando o quadro de giz eu ia ter problemas mais sérios. Outras colegas já tem problema de alergia, elas engolem poeira direto e isso tem prejudicado o nosso trabalho, infelizmente a nossa realidade tem exigido isso, mas não temos tido nenhum retorno.

**Pesq:** E os materiais produzidos na sala de aula com os alunos, professora?

**Prof.:** Materiais que nós produzimos? (...)

**Pesq:** É...

**Prof.:** Ah, os materiais que os alunos produziram. Os jogos são os materiais lúdicos mais importantes para trabalhar nesta faixa etária. Eles produziram jogos da memória, quebra-cabeças, utilizamos muito também como resgate do PROFA a letra móvel, o alfabeto móvel que é muito importante na formação de palavras, do próprio nome e a organização do texto... As atividades que a gente faz são ainda mimeografadas, o que para mim é um passo na frente e dois atrás porque a gente está desenvolvendo novas posturas e novas práticas em sala

de aula, mas ainda usa o mimeógrafo que às vezes dá problemas, que a escola não tem condições de manter o álcool e o chamex e ainda temos que pedir uma contribuição para a família. Estes são os entraves que precisam ser trabalhados e excluídos da nossa prática.

**Pesq:** Professora, quando elabora tarefas para serem respondidas pelos alunos, seja em casa ou na escola leva algum critério em consideração?

**Prof.:** O critério é fazer com que a criança tente resolver a tarefa sozinha, porque a gente tem visto que, os pais que não frequentam as reuniões da escola respondem as tarefas por elas e isso deixa a gente frustrada. A gente caminha por um novo encaminhamento de ensino e, apesar de eu escrever recados para que os pais não respondam a atividade da criança a gente percebe o quanto a família está desconectada do nosso trabalho.

**Pesq:** E as actividades que são realizadas na sala de aula?

**Prof.:** As atividades realizadas na escola a gente adota o critério de pelo menos elas responderem em duplas, de modo que uma criança possa trocar com a outra as suas idéias e avanços...As atividades de leitura são feitas neste ritmo, por exemplo, estamos trabalhando agora com a música escravos de Jó, eu apresento o texto da música, trabalho palavras do texto, iremos fazer o jogo da memória com palavras do próprio texto, posteriormente iremos encaminhar uma proposta direta de leitura e escrita do texto. Os alfabéticos já conseguem fazer sozinhos e para os que ainda não conseguem iremos fazer com que recortem os versos da música e montem o texto em duplas e a gente vai fazendo a leitura sempre neste sistema, primeiramente, a gente trabalha para depois exigir o que a criança realmente aprendeu, que ela exponha as suas idéias, fazemos intervenções com perguntas do tipo que palavra é esta (apontando a palavra) ou se ela já sabe identificar alguma palavra no texto, etc...É esse ritmo de trabalho que faz com que elas progridam. Muitos pais ficaram frustrados no meio do ano quando me perguntaram porque o filho ainda não estava lendo. É uma exigência muito grande que os alunos saiam lendo na primeira etapa do ciclo; no entanto, a Rede Municipal estabeleceu três etapas de aprendizagem, é um ciclo, então, penso que não é obrigatório ela sair lendo na etapa de 6 anos se tem mais duas etapas para adquirir as habilidades de leitura e escrita e possa passar para a etapa de seriação sabendo ler e interpretar e não só codificar o texto, mas de dizer o que entendeu deste texto.

**Pesq:** Novamente, a questão das dificuldades que a criança enfrenta para se alfabetizar, como faz a gestão destas dificuldades, já que elas também são sentidas em casa, porque como a

professora disse, os pais não tem condições de ajudá-las, às vezes não somam os esforços consigo e aí é claro que a professora tem que se fazer alguma coisa não é?

**Prof.:** Tem que ser malabarista (risos). Como já falei não adotamos nenhum livro de base para que a criança vá e faça a atividade em casa ou mesmo no coletivo aqui na sala de aula, então, o caderno de textos foi um dos recursos que adotamos para que a criança tenha um contato direto com a leitura e a escrita, que leve para casa e leia com a sua família. Neste caderno trabalhamos o texto em sala de aula e depois pedimos que a criança copie, porque vai servir de referência, de uma base de pesquisa em casa, para estudar e fazer leitura com os pais...Esta foi uma atitude que adotamos para que registrem todas as atividades porque os textos realmente são interessantes e quando são textos grandes a gente roda no mimeógrafo e cola no caderno, porque a maioria não tem livro de pesquisa em casa, não tem um livro de leitura, então este caderno de texto já serve para uma pesquisa, uma consulta da criança em casa.

**Pesq:** Com relação à linguagem que a criança traz para a escola, a professora falou que a criança já tem um convívio com esta linguagem fora da escola, como a professora contextualiza esta linguagem nas atividades que desenvolve com os alunos na sala de aula?

**Prof.:** Bem, a gente no início do ano trabalhou direto com texto na rotina de trabalho, hora do conto, então, na hora que a criança fala uma palavra errada eu intervenho perguntando para o grupo se a palavra está certa mesmo, faço a repetição oral, escrevo a palavra no quadro e vou realmente corrigindo as dificuldades de linguagem da criança e quando algum aluno fala errado esta palavra que a gente trabalhou eles mesmos vão se fiscalizando, trocando as informações e se corrigindo. As crianças que estão no processo de alfabetização propriamente dito vão intervindo com as outras crianças, às vezes eu nem preciso intervir quando uma ou outra fala errado, mas ela mesma reflete que eu não ensinei daquela forma e é muito importante, a troca que eles vão fazendo na sala de aula.

**Pesq:** Que habilidades de leitura e escrita espera que os alunos tenham alcançado ao fim do ano letivo?

**Prof.:** A exigência maior que a família tem em relação aos meninos da primeira etapa do ciclo é a questão de saber ler e, o que eu espero é que eles não só leiam porque é obrigado, até porque a gente tem que respeitar o desenvolvimento dela, saber esperar o seu tempo certo de aprendizagem...A maioria já está neste processo e o que a gente espera é que eles não sejam

## Anexos

decodificadores da escrita, mas que eles saibam interpretar o que a gente lê na sala de aula, um texto informativo, uma música, que saibam fazer a conexão de um texto que conhecem com a mensagem de outro texto e transferir, essa é a nossa maior expectativa. A gente realmente trabalhou na perspectiva deles serem pessoas críticas, de compreender o que o texto diz, participar na aula e fazer uma transformação no seu comportamento (...).

**Pesq:** Bom, a professora está falando do uso destas habilidades na sala de aula e lá fora no ambiente familiar e sócio-cultural do aluno que competência trabalhou com as crianças?

**Prof.:** Como a gente não trabalha mais com o rol de conteúdo procura trabalhar conteúdos significativos da própria realidade das crianças, por exemplo, a mãe pede para a criança ir à padaria comprar um pão, para olhar a hora do relógio, ler uma receita, então, são essas conexões que a gente vai fazendo pelo processo de interdisciplinaridade, trabalhando da proposta do currículo o que é mais significativo...Este ano trabalhamos com cinco projetos didáticos, uns pequenos e outros grandes em várias áreas do currículo e percebemos uma maior participação da criança e nem precisamos nos preocupar com conteúdos fragmentados tipo ah, hoje eu vou ensinar o Português, ou a Matemática, Ciências, História, não. O projeto te possibilita esta integração dos conteúdos e a gente tem aplicado isso. Desenvolvemos o projeto navegando pelos caminhos da leitura e da escrita, cujo gênero textual trabalhado pela primeira etapa foram as parlendas, no qual trabalhamos com números, letras, dias da semana, meses do ano e muitos outros conteúdos.

**Pesq:** Professora, obrigada pela sua participação nesta entrevista e lhe desejo um bom trabalho e um bom ano novo.

**Prof.:** Obrigada (risos).

## **ANEXO 5**

### **Protocolo de entrevista (2) à professora**





**Legenda:**

**Pesq.**

**Pesquisadora**

**Prof.**

**Professor(a) entrevistado(a) 2**

**...**

**Pausa mais prolongada**

**(...)**

**Cortes no discurso do professor ou do  
aluno**



**Protocolo de entrevista (2) à professora**

**Data: 23 de Novembro 2006.**

**Duração: 60 minutos**

**Pesq:** Professora, obrigada mais uma vez pela sua contribuição com este estudo e, seguindo o mesmo protocolo da primeira entrevista, é importante que saiba que esta segunda entrevista tem o objectivo de levar a professora a justificar de forma mais clara e aprofundada as percepções que teve sobre o Programa de formação e explicar os usos dos conteúdos, das estratégias e actividades na sua prática (...).

**Prof.:** (risos) Vamos lá então, se eu souber responder...

**Pesq:** Bom, a minha primeira pergunta será feita com base na observação da aula sobre a produção da dedicatória do livro de parlendas que a professora desenvolveu com a turma como parte do projecto Navegando Pelos Caminhos da Leitura e da Escrita. Se, a professora acredita que este tipo de actividade pode contribuir com o processo de alfabetização, principalmente, dos alunos que não sabem ler, nem escrever e qual é a contribuição desta actividade para estes alunos?

**Prof.:** Bem, as crianças ainda não estão lendo na minha turma, mas é uma forma neste trabalho de valorizar o que a criança já sabe, os conhecimentos prévios que a gente vai resgatando e, com as crianças que já lêem a gente vai trabalhando as questões de pontuação, parágrafo, letra maiúscula e minúscula e essa troca favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização.

**Pesq:** Como é que a professora desenvolve este trabalho com as crianças que ainda não sabem ler? É na forma de trabalho diversificado ou é de outra forma?

**Prof.:** É trazendo textos que eles sabem de cor para a sala de aula para que possam ir contribuindo, porque as crianças que ainda não sabem ler nem escrever são tímidas na exposição dos seus conhecimentos, então a gente vai valorizando essas questões, instigando a criança com perguntas e com o que ela pode contribuir na escrita, assim, a criança se sente valorizada apesar de não saber ler nem escrever.

**Pesq:** Uma outra questão tem a ver com a metodologia que utilizou no mesmo projecto, se considera que a metodologia que usou adequada para a acção alfabetizadora e como as crianças que não sabem ler nem escrever se inserem nesta forma de trabalho?

**Prof.:** O projeto didático tem este dinamismo de fazer a interdisciplinaridade dos conteúdos, porque como já disse ele não trabalha mais os conteúdos fragmentados e a criança vai se percebendo co-autora do processo de alfabetização e não isolada, por mais que ele não saiba ler nem escrever tem sempre contribuições a dar, trazendo as suas experiências de casa, dos textos que sabem de cor, então este é um conhecimento que a criança tem que ir trabalhando para ir se descobrindo como leitora e escritora. Se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo e a prática de projeto favorece isso, por mais que a criança não codifique o texto, mas se sabe de cor vai passando o dedinho na escrita, vai reconhecendo as letras e acaba aprendendo realmente como se escreve a palavra. A gente vai destacando no texto o número de letras da palavra, localizando a primeira e a última letra e identificando outras palavras que ela conhece com a mesma letra. A gente não trabalha mais como no tradicional começando da letra para o texto e sim o contrário, mas o alfabeto a criança precisa saber de cor, de memória, assim como o seu próprio nome, os números, são conteúdos que ela precisa saber de cor para avançar, por isso a gente vem trabalhando dentro do próprio texto e não fazendo cópia de letra ou cobrindo a letra como se fazia antigamente.

**Pesq:** A próxima pergunta tem exatamente a ver com a leitura, observei durante as aulas que a professora dá mais ênfase na leitura do que na escrita do aluno gostaria que justificasse por que a ênfase mais na leitura?

**Prof.:** Porque (pausa) a criança tem que ser inserida no contexto alfabetizador do letramento. A criança que se torna leitora, consequentemente vai se tornar uma escritora porque um processo caminha ao lado do outro e se ela consegue decodificar passa a escrever muito mais, por isso o nosso foco é ir trabalhando a leitura para que a criança possa verdadeiramente se tornar uma escritora.

**Pesq.:** E quando a professora acha que a criança vai começar a escrever?

**Prof.:** Ah, sempre, ela está sempre rabiscando o seu caderno, está sempre tentando descobrir palavras quando pergunta sobre alguma e eu sempre incentivo ele a refletir sobre a leitura, perguntando como acha que é a escrita da palavra, então a gente faz com que a criança reflita sobre a escrita.

**Pesq.:** A gente sabe o que alguns teóricos já disseram que a leitura precede a...

**Prof.:** É a escrita.

**Pesq.:** Então, é por isso que eu pergunto porque a ênfase maior na leitura se o conhecimento da escrita também lhes falta e é importante?

**Prof.:** É porque mesmo que a criança não saiba colocar no papel ela sabe comentar, a leitura favorece isso a interpretação do que foi lido ou do que o aluno viu, dos desenhos do livro ela faz a leitura de imagem, mesmo que não saiba ler, nem codificar o que está escrito, ela vê a imagem e isso é uma leitura que favorece a criança refletir sobre o que está acontecendo e essa é a nossa proposta fazer com que a criança entenda o que está sendo dito na mensagem do texto e possa interferir neste contexto.

**Pesq.:** Acredita que é possível a criança fazer esta intervenção mesmo sem saber codificar e decodificar o texto?

**Prof.:** Sim, sim, com certeza é possível, porque ela vê as figuras, porque está em volta de um mundo letrado, tem placas de ônibus, então, ela associa fazendo uma leitura de imagem que também é voltada para o processo de alfabetização e é a partir disto que a gente vai trabalhando em sala de aula.

**Pesq.:** Em várias situações observadas na sala de aula, a professora destacou o uso de palavras, sílabas e de letras isoladas e, geralmente, estas actividades foram elaboradas para serem respondidas pelos alunos em casa e retomadas na aula seguinte na sala de aula, então pergunto porque usou este procedimento se aqui na sala a professora sempre trabalhou com a unidade textual e muito raramente trabalhou com actividades como separação, contagem de letras e sílabas, eram actividades de complementação? Qual a importância das tarefas de casa para o processo de leitura e escrita dos alunos?

**Prof.:** São actividades complementares daquilo que se trabalha na sala de aula. No trabalho em sala de aula a gente vai destacando as palavras, contando as sílabas, destacando a primeira e última letra das palavras, é um trabalho complementar que eles fazem e que os pais entendam o que os alunos estão fazendo em sala de aula, que o trabalho com textos não é desconexo dos outros conteúdos, mas que eles possam entender que esta é uma actividade de valor que está sendo feito em sala de aula e que infelizmente muitos pais ainda não entendem e fazem a actividade pela criança e, essa actividade é sempre retomada porque é uma forma de valorizar isso, porque talvez a criança pense que passo a actividade porque é importante, então traz para

a escola e mostra que conseguiu fazer mesmo com a ajuda do pai e da minha mãe...A nossa proposta é esta e sempre orientamos os pais para fazerem um trabalho de acompanhamento e não de fazer por fazer estas tarefas, que a criança reflita sobre o que está escrevendo e não uma atividade para a criança gastar tempo à tarde quando estiver em casa sentado estudando.

**Pesq.:** Eu estou me referindo exatamente à diferenciação da actividade realizada na turma e a que vai para casa do aluno gostaria que explicasse por que faz esta diferenciação...

**Prof.:** Porque em casa os pais entendem melhor este tipo de actividade. A maioria dos pais não frequenta as reuniões da escola e ainda estão nesta questão tradicional do ensino e quando a gente faz uma atividade na sala com textos eles fazem pela criança por achar que ela não é capaz, ou que não tem competência de fazer, então por isso fazemos uma que é complementar para que conheçam as letras, sílabas e formem frases. Ao pedir que a criança escreva do jeito dela, a gente percebe que os pais é que fazem a escrita numa folha e a criança faz a cópia no caderno, então não tem sentido fazer um trabalho deste jeito então, a gente faz a atividade direcionada para letras, sílabas e formação de frases justamente para que os pais consigam fazer com a criança.

**Pesq.:** Diariamente observei que a professora realizou a leitura diária dos nomes das crianças escritos em fichas que são fixadas ali na parede da sala. De certa forma esta é uma leitura repetitiva e mecânica, porque não se sabe até que ponto a criança lê mesmo o seu nome ou se memorizou e, ainda, porque é uma leitura feita em conjunto com os colegas, acredita que esta leitura tem alguma relevância no processo de alfabetização dos alunos?

**Prof.:** Sim, porque o nome é o que elas têm de principal na vida delas. Então, a criança que ainda não conhece a escrita do seu nome passa a observar todo dia e vai associando com a leitura do nome dela e isso fez com que a maioria da sala agora no mês de novembro saiba fazer a escrita do seu nome, já conhece a escrita do nome dos colegas, quando a gente está trabalhando lista de palavras eles associam a letra do seu nome ou do nome do colega porque a gente trabalha diariamente com isso, então penso que é fundamental o conhecimento da escrita do nome. No início do ano trabalhamos muitas atividades relacionadas com o nome próprio com bingos, quebra-cabeças, fizemos o jogo do percurso no pátio com as letras do alfabeto e aí quando a criança acertava uma letra dizia o nome do colega, então o nome é a referência principal na sua vida, por isso também, a questão de trabalhar todos os dias com o nome até o fim do ano.

**Pesq.:** Minha última pergunta é com relação ao seu trabalho na escola como é que analisa o seu trabalho de alfabetizadora diante das dificuldades que nos apresentou? É um trabalho isolado da professora ou é um trabalho conjunto com os outros profissionais da escola?

**Prof.:** Bem, eu trabalho constantemente com a minha colega da outra turma da 1ª etapa do ciclo e a coordenadora pedagógica, que tem nos proporcionado vários estudos e textos para que possamos estar condizentes com a proposta de alfabetização, a direção que também proporciona as formações continuadas, porém o que percebo é que a Secretaria de Educação tem feito estas formações isoladas, porque não enviou ninguém para saber como ela está acontecendo em sala de aula, aí a gente sente um trabalho desconexo, mandam as propostas de lá e a gente se vira por aqui para cumprir, eles pedem resultados em tempo hábil e as folhas de sondagem sempre chegam atrasadas, já estamos em novembro, praticamente no término das atividades do ano lectivo, a gente tem que fazer a terceira sondagem e as fichas de registo e avaliação ainda não chegaram porque ainda não estão prontas, as cadernetas também não estão prontas trabalhamos ainda com uma da seriação que registra apenas a frequência da criança, os aspectos qualitativos e o restante dos registros a gente vai organizando em pastas e isso angustia a gente porque está chegando o fim do ano e a Secretaria pede todos os registros. Para eles a exigência é que é fundamental. Neste mês apareceu uma coordenadora da Secretaria que está fazendo a supervisão, digamos assim, dos trabalhos na escola, mas ela aparece uma vez por semana e de uma semana para a outra muita coisa muda e, então, a gente gostaria que esse trabalho fosse melhorado dentro da Rede e que os supervisores passassem o material a tempo para que a gente faça um bom trabalho.

**Pesq.:** Estas dificuldades impedem que as coisas aconteçam bem na escola? Que saídas adota?

**Prof.:** Não. O nosso comprometimento faz com que a gente não deixe de fazer o nosso trabalho. A gente vai registrando e guardando os planejamentos e utilizando o que temos na escola tentamos desenvolver um bom trabalho, apesar das dificuldades serem muitas sentimos orgulho do trabalho que fazemos por isso também o uso de projetos didáticos porque nós não temos recursos didáticos para trabalhar de forma qualitativa dentro da escola.

**Pesq.:** Obrigada mais uma vez professora e muito sucesso no ano que vem.

**Prof.:** Obrigada, também. Igualmente (risos)





## **ANEXO 6**

**Questionário destinado aos professores do Programa de Formação de  
Professores Alfabetizadores (PROFA), São Luís, Ma (Brasil)**



## Questionário

*Caro(a) professor(a),*

O objectivo deste instrumento visa a recolha de dados das contribuições do Programa de formação para o seu exercício profissional. Os dados adquiridos fornecerão informações concretas sobre a sua formação profissional e a formação que é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (Semed).

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração no preenchimento deste questionário, garantindo que as respostas obtidas serão tratadas com o devido anonimato.

Estes dados também irão servir para compor a minha Dissertação de Mestrado em Supervisão realizado na Universidade de Aveiro–Portugal, cujo título denomina-se “Um estudo da formação e da supervisão do professor alfabetizador: o caso de São Luís, Maranhão (Brasil).

### I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

1-Idade:

☐ Até 25 anos    ☐ De 26 a 35    ☐ De 36 a 50    ☐ Mais de 50

2-Sexo:

☐ Masculino                      ☐ Feminino

3-Situação Profissional:

☐ Concursada (o); ☐ Contratada (o) ☐ Outra situação. (Qual?)\_\_\_\_\_

4- Tempo de Docência:

☐ Até 3 anos; ☐ De 4 a 10 anos; ☐ De 11 a 20; ☐ Mais de 20.

5- Tempo de Docência exclusiva na alfabetização:

☐ Até 1 ano; ☐ De 2 a 5 anos; ☐ De 6 a 10 anos; ☐ Mais de 10 anos

## Anexos

6- Grau Académico:

- ☐ Graduação. (Qual?) \_\_\_\_\_
- ☐ Pós-Graduação. (Qual?) \_\_\_\_\_
- ☐ Outra situação. (Qual?) \_\_\_\_\_

7- Que actividade profissional exerce na escola/Secretaria Municipal de Educação?

\_\_\_\_\_

8- Participa de outras formações?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8.1- Se respondeu Sim na questão anterior especifique a modalidade de formação

- ☐ Semana Pedagógica
- ☐ Cursos de actualização e aperfeiçoamento
- ☐ Seminários Temáticos
- ☐ Palestras
- ☐ Outra. (Qual?) \_\_\_\_\_

## II - ASPECTOS GERAIS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO (PROFA)

9- Que factores motiva a sua participação e envolvimento na formação? Pontue de 1 a 5, do factor mais importante para o menos importante:

- ☐ Possibilidade de reflexão e teorização da prática
- ☐ Organização e desenvolvimento das actividades de formação pela formadora
- ☐ Partilha e troca permanente de experiências com os colegas
- ☐ Progressão na carreira profissional
- ☐ Promotora do uso de teorias em sala de aula
- ☐ Realizada de forma presencial

10- Detalhe como ocorre a sua participação e envolvimento na formação do PROFA?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Anexos

11- Que importância atribui à formação?

☐ Boa

☐ Muito Boa

☐ Insuficiente

12- Na sua opinião, na formação existiu relação entre os conhecimentos de investigação teórica e a experiência de sala de aula?

☐ Pouca relação

☐ Nenhuma relação

☐ Média relação

☐ Muita relação

☐ Plena relação

12.1- Com base na questão anterior explicita como ocorre esta relação

---

---

13- Enumere de 1 a 4 os aspectos que o conteúdo do Programa influencia no conhecimento profissional, sendo 1 para o aspecto que considera mais importante e 4 para o que considera menos importante:

☐ Actualização de teorias de forma a superar a deficiência da formação inicial;

☐ Aplicação de teorias pedagógicas na prática de sala de aula;

☐ Abordagem de conteúdos centrados em métodos e técnicas para melhorar o ensino;

☐ Formação baseada na reflexão, problematização e teorização da prática

14- Identifique três características da formação que na sua opinião contribui para o seu desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

15- Mencione a principal contribuição da formação para as suas aulas de leitura e escrita

---

---

---

## Anexos

16- Mencione outro(s) aspecto(s) que gostaria que fossem contemplado(s) no Programa de formação

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

### III - ASPECTOS DA FORMAÇÃO RELACIONADOS AO CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA ALFABETIZAÇÃO

17- O trecho extraído do Guia do Formador (2001.,vol.1.,p. 29) diz que “o conhecimento profissional é o conjunto de saberes que habilita o exercício da profissão” (...). Na sua opinião que concepção de alfabetização o Programa de formação influencia na prática de ensino do professor?

- ☐ O ensino do sistema convencional da leitura e escrita;
- ☐ O ensino de práticas sociais da leitura e escrita;
- ☐ Práticas de alfabetização, enquanto sistema convencional e práticas sociais de leitura e escrita;
- ☐ Aplicação de métodos de ensino de leitura e escrita

18- De acordo com a relevância para a formação profissional enumere os conteúdos abordados na formação do mais importante para o menos importante:

- ☐ Concepções de alfabetização
- ☐ Formação de agrupamentos
- ☐ Seleção e o uso de diferentes materiais de ensino
- ☐ Gestão do trabalho pedagógico
- ☐ Processos avaliativos

19-Na sua opinião a formação promove reflexão sobre as aulas de leitura e escrita?

- ☐ Sim                      ☐ Não                      ☐ Em parte

19.1- Conforme a questão anterior justifique a sua resposta

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **IV - ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E A RELAÇÃO ENTRE FORMADORES E PROFESSORES NAS SESSÕES DE FORMAÇÃO**

20- Considera o conhecimento especializado e a experiência profissional da formadora importantes contribuições para o processo formativo?

☐ Sim

☐ Não

☐ Em parte

20.1- Se respondeu Sim ou Em parte à questão anterior aponte uma justificativa

---

21- Enumere da mais importante para a menos importante as estratégias da formação que contribuem para a reflexão do processo ensino/aprendizagem:

☐ Uso de diferentes estratégias de leitura

☐ Escrita no caderno de registro reflexivo

☐ Discussão e adequação de situações do programa de vídeo para a prática.

☐ Tematização/reflexão da prática

☐ Retomada e análise de conteúdos

22- Na sua opinião que outro(s) momento(s) da formação promovem reflexão sobre a prática de ensino?

---

23- A escrita reflexiva das aprendizagens no contexto da formação é realizada no caderno de registo. Na sua opinião este instrumento de reflexão escrita tem levado o grupo a reflectir?

☐ Não

☐ Sim

☐ Em parte

23.1- Justifique a sua resposta à questão anterior.

---

---

---

24- No contexto de formação qual o seu entendimento sobre a reflexão?

---

---

---

---

25- Ordene de 1 a 5 as características que na formação concorrem para um bom relacionamento entre as formadoras e os professores, sendo 1 a mais importante e 5 a menos importante:

- ☐ Quando favorece um ambiente de diálogo e reflexão permanente, permitindo que as dúvidas do grupo e os conhecimentos individuais sejam explicitados;
- ☐ Quando cria e promove situações de confronto com problemas reais da prática profissional, promovendo a reflexão crítica sobre a mesma;
- ☐ Quando é facilitadora de aprendizagem e de autonomia docente;
- ☐ Quando a formadora tem disponibilidade e flexibilidade na orientação como uma parceira mais experiente;
- ☐ Quando realiza a formação conforme o planeamento preestabelecido

26- “É pela análise conjunta de professores e formadores dos processos de ensino/aprendizagem que se concretiza a formação que pretendemos” (Guia do Formador., vol. 1, p. 4). Conforme o trecho citado, na sua opinião, o relacionamento entre as formadoras e os professores no contexto de formação concretiza o desenvolvimento pessoal e profissional do professor?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte

26.1- Se a sua resposta anterior for Sim ou Em parte detalhe como ocorre a relação:

- Dos professores entre si:

---

---

---

- Entre a formadora e os professores:

---

---

---



## **V- ASPECTOS DO VALOR E DA UTILIDADE DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA DE ENSINO**

27- A formação serviu para identificar alguma mudança que precisa ser feita na sua prática de ensino?

☐ Sim

☐ Não

☐ Em parte

27.1- Se respondeu a opção Sim ou Em parte cite as mudanças que foram mais significativas:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

28- Comparando o seu trabalho actual com o que realizava antes de ter participado da formação indique três aspectos da sua prática que pretende alterar e três que pretende manter:

28.1- Aspectos que pretende alterar:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

28.2 - Aspectos que pretende manter:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

Tânia Maria Fonseca de Sousa



## **ANEXO 7**

### **Registo dos professores e formadores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**



### Sistema de categorias e indicadores de análise dos registos dos professores e das formadoras

Categorias	Indicadores		Unidade de Registo
1. Percepção sobre o Programa de formação e a prática dos professores	1.1 Motivação e participação dos professores na sessão de formação		
	1.2 Dificuldades e contribuições da formação para a prática dos professores		(Registo Formadora) “o objetivo que fundamenta o acompanhamento... deve ser entendido como um trabalho que subsidiará a formação realizada no PROFA (...) partimos para o que observar nas salas: a rotina, o diagnóstico, a organização, os repertórios estáveis (cartazes, calendários, listas), as aulas (atividades e encaminhamentos, intervenções diretas no desenvolvimento da aula, os materiais, textos, etc); as produções dos alunos, os registos e o entendimento dos professores a respeito do trabalho que realiza”
	1.3 Sugestões para a melhoria da formação		(Registo Formadora) “o professor tem que ter a responsabilidade de gerenciar a sua formação, as condições políticas, o ambiente adequado para o exercício da docência. Precisa aproveitar essa oportunidade de formação e juntar-se a pessoas que queiram realmente estudar e mudar, sempre em condição de aprendiz”.
2. Concepções de alfabetização	2.1 Conceção de alfabetização do Programa e a concepção revelada pelos professores		<p>(Registo Professora) “você perceberam o quanto modificamos a nossa percepção inicial sobre o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? Fiquei encantada com o nosso percurso...quando pensávamos que para aprender a ler e escrever era necessário boa percepção viso-motora não foi em um ou em dois encontros que modificamos nosso olhar, mas sim a partir da intervenção das nossas formadoras pela troca de diferentes estratégias, que nossa concepção se modificou e, mais ainda descobriremos aperfeiçoando nossa prática em sala de aula</p> <p>(Registo Professora) “não dá para trabalhar como formadora sem o domínio de algumas concepções fundamentais, assim como, não dá para ser professor sem o domínio de certas condições didáticas”</p> <p>(Registo Formadora) “não podemos ser bons alfabetizadores sem aumentar o nosso repertório bibliográfico. Precisamos ser bons leitores, já que a escola não nos deu esta oportunidade”</p> <p>(Registo Formadora) “temos que ser referência na leitura e fazermos uma boa leitura é fundamental. Amplia nosso repertório intelectual, favorece a aprendizagem de uma linguagem mais rebuscada, enfim, é muito valiosa”</p>

## Anexos

	2.2 Mobilização dos conteúdos, estratégias e actividades da formação na prática dos professores		
3. Contribuições do formador (supervisor) para o processo de formação e a prática dos professores	3.1 Função do formador e mobilização das estratégias formativas nas sessões de formação e na prática dos professores		<p>(Registo Formadora) “<i>nós formadores precisamos estar fundamentalmente preparadas em tudo que diz respeito ao processo da didática da alfabetização, pois assim, poderemos melhorar esta metodologia</i>”.</p> <p>(Registo Formadora) “<i>o que possibilita o vínculo é nos colocarmos no lugar do professor. Este relacionamento é construído pessoal e profissionalmente, devemo-nos sentir parceiros do professor</i>”.</p> <p>(Registo Formadora) “<i>não se trata (do formador) escolher uma ou outra atividade, pelo contrário, trata-se de ajudarmos os professores a entender a concepção didática que valida tal escolha. Daí a importância de um olhar crítico, alfabetizador, atencioso, investigativo e intencional que o formador precisa desenvolver para contribuir com os cursistas no aprimoramento deste tipo de conhecimento. Isso tem a ver com uma questão de autonomia do formador (...)</i>”.</p>
		3.1.1 Registo Reflexivo	<p>(Registo Formadora) “<i>um instrumento a mais do formador, um aliado na identificação dos conteúdos a serem ampliados na formação, pois ele faz uma tematização da nossa prática e ajuda a identificar as dificuldades. É dever do formador buscar aqueles conteúdos que não foram ampliados</i>”.</p> <p>(Registo Formadora) “<i>uma das tarefas permanentes do nosso encontro é a socialização do registo reflexivo das atividades desenvolvidas nos encontros periódicos, objectivando favorecer a reflexão organizada sobre os assuntos em pauta, o que permite ao grupo produzir conhecimento mais consolidado da teoria, da prática, daquilo que já sabe ou do que precisa ser construído</i>”.</p>
		3.1.2 Práticas de colaboração (trocas de experiência).	<p>(Registo professor) “<i>em todos os nossos encontros, aprendemos muito sobre alfabetização, através da troca ampla e aberta de experiências, significando um melhor desempenho em sala de aula e nós, educadores e educandos, crescemos juntos</i>”.</p> <p>(Registo Formadora) “<i>acabamos nos envolvendo muito com este fato (mudança nas pautas de algumas unidades de estudo) e comprometendo o nosso tempo. Essa situação foi corrigida e os grupos, com certeza, entenderam que precisam estudar e desenvolver uma postura investigativa</i>”.</p> <p>(Registo Formadora) “<i>sinto também que precisamos nos organizar no sentido de possibilitar outras leituras, além das sugeridas no guia do formador, estar simulando as pautas, possibilitando antecipações e discutindo mais as temáticas no grupo todo. É necessário ainda uma maior articulação do grupo para evitar acidentes com pautas desconectadas, propor encontros mais frequentes com a finalidade de confrontar, analisar e simular as atividades das unidades de estudo e</i></p>

## Anexos

			<p><i>um melhor desempenho”.</i></p> <p><i>(Registo Formadora) “é notório o crescimento dos formadores em muitas questões fundamentais como no que diz respeito à responsabilidade assumida de coordenar a formação de um grupo de professores, em estudar constantemente. Estudo que nos leva a buscar novas fontes para responder dúvidas que surgem, ou que acrescentamos. Os formadores acreditam firmemente naquilo que estão estudando, aprendendo e construindo ao lado das colegas, e isto é uma grande vitória. Entretanto, precisamos superar alguns obstáculos que aparecem durante a caminhada. Um deles é a dificuldade em articular, agendar e garantir um espaço para que os três turnos se encontrem para estudar, discutir, socializar sua idéia e tomar decisões coletivas, a fim que os formadores constituam um grupo de estudo uma vez que esta é uma das principais estratégias de formação deste curso e que precisamos ajudar os professores a potencializar e incorporar em seu processo de formação e profissionalização”.</i></p>
--	--	--	--





## **ANEXO 8**

### **Tabelas de dados do Questionário**



## Tabelas de dados do Questionário

Tabela nº 8

Indicadores	Frequência	%
Boa	16	48.5
Muito Boa	17	51.5
Insuficiente	-	-
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

Importância da formação

Tabela nº 9

Indicadores	Frequência	%
Pouca relação	-	-
Nenhuma relação	-	-
Média relação	05	15.1
Muita relação	22	66.7
Plena relação	06	18.2
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.00</b>

Relação entre os conhecimentos de investigação teórica e a experiência de sala de aula

Tabela nº 14

Indicadores	Frequência	%
Sim	02	7.2
Não	23	82.1
Em parte	03	10.7
N/R	05	-
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100.00</b>

Mudança na prática de ensino